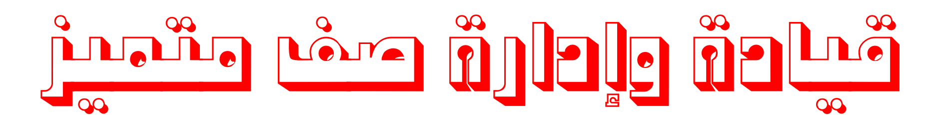


صف متميز

كارول آن توملنسون
مـارســيا ب. امــبيو

ترجمه ونشره باللغة العربية
مكتب التربية العربي لدول الخليج





تأليف

كارول آن توملنسون

مارسيـــا ب. إمبيـــــو

ترجمه ونشره باللغة العربية

مكتب التربية العربي لدول الخليج

الرياض ١٤٣٣هـ / ٢٠١٢م

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية:

مكتب التربية العربي لدول الخليج

توملنسون، كارول آن

قيادة وإدارة صف متميز. / كارول آن توملنسون، مارسيا ب. امبيو. — الرياض، ١٤٣٣هـ.

٢٧٢ ص ؛ ١٧× ٢٤ سم

ردمك: ٠-٤٥١-١٥-٩٩٦٠-٩٧٨

١ -إدارة الفصل ٢ -الإرة المدرسية

أ. امبيو، مارسيا ب (مؤلف مشارك)

ب. العنوان

ديوي ٣٧١,١٠٢٤ ١٤٣٣/٥١٥٤

رقم الإيداع: ١٤٣٣/٥١٥٤

ردمك: ٠-٤٥١-١٥-٩٩٦٠-٩٧٨

الناشر

مكتب التربية العربي لدول الخليج
ص. ب (٩٤٦٩٣) — الرياض (١١٦١٤)
تليفون: ٤٨٠٠٥٥٥ — فاكس ٤٨٠٢٨٣٩
www.abegs.org
E-mail: abegs@abegs.org
المملكة العربية السعودية

بسم الله الرحمن الرحيم



This is an Arabic translation for the English 2010 edition of
Leading and Managing
A Differentiated Classroom
By: Carol Ann Tomlinson & Marcia B. Imbeau

Copyright © 2010 by ASCD

*** ***

*** ***

Publisher and Distributor of the English version of this book:
Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)
1703 N. Beauregard St. * Alexandria, VA 22311-1714 USA
Tel: 800-933-2723 or 703-578-9600 * Fax: 703-575-5400
Website: www.ascd.org
E-mail: member@ascd.org
Author guidelines: www.ascd.org/write

المحتويـــات

تقديم

يسعى مكتب التربية العربي لدول الخليج منذ نشأته إلى تنمية العملية التربوية وإثرائها من خلال نقل التجارب والنظريات الحديثة المطروحة في الساحة العالمية إلى اللغة العربية.

ولتحقيق هذا الهدف قدم المكتب للمكتبة التربوية العربية العديد من الإصدارات التي أثرت العملية التربوية، ويأتي كتاب " قيادة وإدارة صف متميز "، الذي يسعدنا اليوم تقديمه لقراء العربية، في إطار هذا الاهتمام المتواصل، الذي يدعم أداء المعلمين والمعلمات والباحثين والباحثات التربويين عن طريق تزويدهم بخبرات متنوعة تعيّنهم على أداء عملهم بأسلوب علمي.

ويهدف هذا الكتاب إلى دعم الاعتماد المتبادل المتأصل بين قيادة وإدارة صفٍّ متميز، باعتباره جوهر التّعليم في القرن الواحد والعشرين. فهو بمثابة دليل جوهري إلى الإدارة والتميّز، إذ يقدم مجموعة مفيدة من الأدوات للمعلم لتنفيذ أنشطة التّدريس وإستراتيجياته التي تساعد أي معلم في توسيع قدرته على إفساح المجال لكل طالب، والعمل بلا كلل بالنيابة عنه.

ومكتب التربية العربي لدول الخليج إذ يسعده تقديم هذا الكتاب إلى قراء العربية، فإنه يأمل أن يكون مرشدًا ودليلاً للمعلمين والمعلمات والباحثين والباحثات التربويين، وأن يسدَّ ثغرة في المكتبة العربية.

وفي الختام لا يفوتني أن أشيد بالجهد الطيب الذي بذله كل من دار خضر الدولية للترجمة في ترجمة الكتاب ، حتى جاء بالصورة التي هو عليها، فلها مني جزيل الشكر والتقدير.

والله ولي التوفيق.

د. علي بن عبد الخالق القرني

إلى المعلمين الذين لم يتخلوا عنّا

الذين ساعدتنا طموحاتهم في العثور على شيء في أنفسنا أفضل مما شهدناه من قبل

الذين ساعدونا في البداية على العثور على أنفسنا

ثم علمونا من خلال النموذج والتجربة قوة التعلم المفعمة بالحيوية

وإلى أولئك الذين يرغمنا حبهم منذ البداية وحتى الآن

على توجيه السؤال التالي كل يوم ونحن ندخل الصف:

"أي شخص في هذا المكان ليس بحاجة إلى نفس معنى الإمكانية الذي منحونا إياه؟"

مؤلفتا الكتاب

كارول آن توملنسون



بدأت كارول آن توملنسون عملها المهني في التعليم كمعلمة في مدرسة حكومية، وأمضت (٢١) سنة تعمل في نفس المهنة، وتولت مناصب إدارية مختلفة. وخلال تلك الفترة، درست أطفال ما قبل المدرسة والمدارس المتوسطة والمدارس الثانوية في مجالات اللغة الإنجليزية والأدب والتاريخ واللغة الألمانية. كما عملت مديرة برامج للمتعلمين المتقدمين المتعثرين ومنسقة علاقات المجتمع.وعندما كانت معلمة في المدارس الحكومية في منطقة فاكوير (ولاية فيرجينيا)، وحصلت على عدة ألقاب تقديرية بوصفها معلمة بارزة في مدرسة وارنتن الثانوية، ومربية جيسيس الشابة البارزة، كما منحتها الرابطة الأميركية لقب المربية المتميزة، وحصلت على جائزة النساء المتميزات في التعليم. وتمَّ اختيارها للفوز بلقب معلمة العام في ولاية فيرجينيا عام ١٩٧٤م.

تشغل حالياً وظيفة كرسي ويليام كلاي باريش الابن، وكرسي القيادة التربوية والمؤسسات والسياسة في كلية كاري للتربية في جامعة فيرجينيا، وتتولى كذلك منصب المدير المشارك لمعهد الجامعة للتنوع الأكاديمي. وتعمل مع طلبة الدراسات الأولية والدراسات العليا، خصوصاً في مجالات المناهج والتعليم المتميز. منحت لقب الأستاذة المتميزة في كلية كاري للتربية عام ٢٠٠٤م، وحصلت على جائزة التدريس لكل الجامعة عام ٢٠٠٨م.

أجرت توملنسون مع عدد من زملاءها بحوثًا في التميّز في طائفة متنوعة من السياقات، ومنها فَهم معلمي ما قبل الخدمة، معالجة الفروق بين الطلبة، وطبيعة عملية التغير في المدارس التي تنفذ التميز، وتأثيرات الإنجاز للتميز في إطارات المدارس المتوسطة والابتدائية والثانوية، وملخصات المعلمين التي تعزز ممارساتهم في الصف نجاح الطلبة من مجموعات الدخل المنخفض و/أو مجموعات الأقلية الثقافية.

تشمل كتبها وفصول الكتب والمقالات والمواد التعليمية الأخرى البالغ عددها (٢٥٠) كتابًا الكتب التالية (لجمعية الإشراف وتطوير المناهج الدراسية): كيفية التميز في التدريس في الصفوف ذات القدرات المختلفة (الطبعة الثانية)، الصف المتميز: الاستجابة إلى احتياجات المتعلمين كافة، إنجاز وعد الصف المتميز: إستراتيجيات وأدوات التدريس المستجيب، دمج التدريس المتميز والفَهم حسب التصميم: الربط بين المحتوى والأطفال (مع جاي مكتيغ) والمدرسة المتميزة: إحداث تغييرات ثورية في التدريس والتعليم (مع كاي بريميجوين ولين نارفييز).

تعمل بشكل منتظم في أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية وخارجها مع مربّين يسعون إلى تأسيس صفوف متميزة أكثر فعالية مع مجموعات الطلبة المتنوعين أكاديميًّا. يمكن الإتصال بها في :

كلية كاري بجامعة فيرجينيا

ص.ب. ٤٠٠٢٧٧

تشارلوتسفيل، فيرجينيا ٢٢٩٠٤

أو البريد الإلكتروني: cat3y@virginia.edu.

مارسيا ب. امبيو



مارسيا ب. امبيو أستاذ مساعد في قسم المناهج والتدريس بجامعة أركنساس في فيتفيل، حيث تدرس المقررات الجامعية العليا في تعليم الطفولة وتعليم الموهوبين. تشارك بشكل نشط في الشراكات الجامعية والمعلمية العامة، وتعمل بانتظام مع طلبتها ومشرفيهم بوصفها مسؤولة اتصال جامعية، وتدرس مقررات في تطوير المناهج والتميز وإدارة الصف والبحوث. منحت جائزة التدريس البارز في كلية التربية ومهن الصحة عامي ٢٠٠٠ و٢٠٠٣م.

تشمل خبرات امبيو المهنية التدريس في الصفوف العامة والتدريس في برامج للطلبة الموهوبين، وفي تنسيق برامج الإثراء المستندة على الجامعة للمتعلمين المتقدمين. أصبحت عضو مجلس وعضو عدد من اللجان التنفيذية في الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين ومجلس الأطفال الموهوبين. أصبحت رئيسة منظمة تعليم الموهوبين في أركنساس، وهي منظمة في ولاية أركنساس تدعم الخدمات المناسبة لكل الطلبة.

من مطبوعاتها المنهج الموازي: تصميم لتطوير قدرة المتعلم الكامنة، وتحدي المتعلمين المتقدمين (الطبعة الثانية) (مع كارول توملينسن، ساندي كابلان، جوزيف رينزولي، جين بورسيل، جان ليبين، ديبرا بيرنزة سيندي ستريكلاند)، فصل بعنوان: "تصميم برنامج تطوير مهني" في كتاب خدمات التصميم والبرامج للمتعلمين ذوي القدرات العالية: دليل إرشادي لتعليم الموهوبين تحرير: ج. اتش. بورسل (و) ر. د. ايكرت،

وكيف تستخدم التدريس المتميز مع الطلبة ذوي الإعاقات التنموية في الصف في التعليم العام (مع باربارا غارتين، ونيكي مورديك، ودارلين بيرنر).

تلقي امبيو بانتظام المحاضرات في مؤتمرات ومعاهد جمعية الإشراف وتطوير للمناهج، وتعمل بانتظام بوصفها عضواً في كادر التدريس المتميز في جمعية الإشراف وتطوير المناهج الدراسية مع المدارس والمناطق، في مساعدة المعلمين والقادة في تنفيذ التميز كأداة لتحقيق نجاح كل المتعلمين. يمكن الاتصال بها في:

جامعة أركنساس
Go5 Stone House
قسم المناهج والتدريس
فيتفيل، AR 7279
أو البريد الالكتروني mimbeau@uark.ed.

مقدمة

"هناك، بعيدًا حيث تشرق أشعة الشمس توجد أسمى طموحاتي. ربما لا أتمكن من تحقيقها، إلا أنني أستطيع النظر إلى أعلى، والاستمتاع بجمالها، والإيمان بها، ومحاولة متابعة الطريق التي تؤدي إليها".

لويزا ماي ألكوت

لا أستطيع سرد تفاصيل كثيرة حول السنة السادسة أو العاشرة، أو أية سنة أخرى محددة من السنوات الإحدى وعشرين التي أمضيتها في التدريس في صفوف التعليم الثانوي، أو في مرحلة رياض الأطفال، وفي صفوف المدرسة المتوسطة باستثناء السنة الأولى والرابعة. ثمة ذكريات من كل سنة من السنوات التي أمضيتها في التدريس في المدارس العامة والتي سترافقني دائمًا، ولكن لا توجد ذكريات من سنوات معينة ذات تفاصيل واضحة مثل ذكريات السنتين المذكورتين اللتين تركز فيهما نطاق ذكرياتي كمعلمة.

خلال سنوات مراهقتي، أقسمت أنني لن أصبح معلمة أبدًا. كانت أمي معلمة (وفخورة للغاية بعملها) وكنت موافقة على ذلك – حتى انتهى بنا المطاف معًا في المدرسة نفسها عندما وصلت إلى الصف السادس. كانت تلك سنة صعبة علي، ليس لأنني كنت على وشك بلوغ المراهقة بحالة مؤثرة وقوية من الوعي الذاتي بل لأنني كنت أذهب إلى مدرسة جديدة في بلدة جديدة. كنا قد انتقلنا مؤخرًا من البلدة التي أمضيت فيها (١١) سنة كاملة من حياتي إلى مدينة جديدة، لم أكن أرغب في محبة أي شيء فيها. كانت والدتي أمًّا وفية. كانت معلمتي في تلك السنة ومن أفضل المعلمات في

حياتي. على الرغم من أن أمي كانت تعود إلى البيت، وهي تحمل معلومات عن أشياء فعلتها أو تحدثت بها خلال ذلك اليوم. شعرت أنني عرضة للتجسس، وعزز ذلك الأمر الوعي الذّاتي لدي. ومع الافتقار إلى المنطق أثناء مرحلة المراهقة، استنتجت أنني لم أكن أرغب في أن أصبح واحدة من أولئك "الجواسيس" الذين يراقبون الأطفال وينقلون أخبارهم. (نسيت أن أقول: إن معلمتي كانت داعمة ولطيفة، وحاولت تحسين حياتي؛ كانت جاسوسة وكنت أنا هدفها التجسسي).

لذا، صرحت أنني قد أفعل أي شيء غير التدريس عندما أكبر. تمسكت بذلك التصريح في نقاط معينة في السنوات العشر التالية – بخاصة عندما أوضحت أمي أنني يجب أن أسجل في مساقات التربية في الكلية "لاحتمال الاستفادة منها كمعلمة".

شرحت لها وبعدم رضا أنه لا فائدة من التسجيل في مساقات التربية، وقلت ربما أنها لا تتذكر أنني أعلنت مرارًا أنني لن أمارس التدريس أبدًا بصرف النظر عن أية ظروف. أبلغتني أنها ستدعم أي تخصص جامعي أختاره، طالما أقوم بدراسة مساقات كافية في التربية، لأصبح معلمة معتمدة "في حال مارست التدريس".

أوضحت بعدم رضا أكثر أنني إنسانة بالغة، واكتسبت حقّ اتخاذ القرارات الخاصة بيّ. شرحت والدتي بهدوء شديد أنها تدفع فاتورة تعليمي الجامعي. وبالفعل سجلت في مساقات التربية، ووجدتها غير مفيدة، وجددت قسمي مرارًا وبقوة أنني لن أصبح معلمة أبدًا وفي ظل أية ظروف.

بداية المسار الوظيفي

حصلت على وظيفتي الأولى كمعلمة في أواخر شهر تشرين الأول/ أكتوبر، خلال السنة الثانية بعد إكمال الدراسة. كنت أعمل مديرة إعلانية لمطبعة جامعية، ووجدت أيضًا عملاً آخر، لكنني لم أحبّه. وبسبب كوني من النوع الإنطوائي، لم أتمكن من تهيئة نفسي لعمل تطلب مني الجلوس بمفردي في غرفة صغيرة يومًا بعد يوم في

العمل بنسخة غامضة لكتب غامضة. وبعد ذلك وأثناء تناول وجبة الغداء ذات يوم في شهر تشرين الأول/ أكتوبر، وجدت إعلانًا في صحيفة عن وظيفة معلمة. بدت لي الوظيفة وبصورة سحرية أنها فرصة رائعة.

أخذت إجازة عصر ذلك اليوم وتوجهت لإجراء المقابلة، وحصلت على الوظيفة، وتأقلمت مع مهنتي الجديدة كمعلمة للغة الإنجليزية والتاريخ في المدرسة الثانوية، واستقلت من المطبعة الجامعية. وخلال عطلة نهاية الأسبوع الواقعة بين التحول والواقع، أحسست بتجربة الخوف المؤثر التي تصاحب على الأرجح دخول مهنة التدريس.

وفي يوم الإثنين، وصلت إلى مدرستي الجديدة التي تضم صفوفًا من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر، والتي تقع على بُعد ساعة وخمس عشرة دقيقة من بيتيّ. كانت تقع في منطقة تحمل المعنى الدقيق لكلمة ريفي. كان في البلدة مكتب بريد ومتجر لبيع منتجات التبغ، ووسائل العلاج، وكراج لتصليح السيارات. أغلق مكتب البريد بعد فترة قصيرة من وصولي بسبب العمل المحدود، بينما تحسن عمل المتجر بفضل منتجي التبغ المحليين. وازدهر كراج تصليح السيارات بفضل موقعه بالقرب من مسار السكة الحديد- حيث ينخفض الطريق اثنتا عشرة بوصة بدون أي سابق إنذار.

نادرًا ما كان مدير المدرسة التي كنت على وشك العمل فيها (والذي افترضت أنه سيستمر سنة واحدة) يأتي إلى المدرسة في الصباح الباكر. كان خجولاً وأعتقد أنه كان نوعًا ما يشعر بالخوف من الطلبة الأكبر سنًّا. اصطحبتني مساعدة المدير إلى صفي الجديد في بداية اليوم الدراسي، وقامت بإبلاغ معلم مسن ضئيل الجسم بأنه مطرود من عمله. كان يعمل في المدرسة منذ ستة أسابيع، وبسبب مشاركته آخرين في السيارة كان عليه الانتظار إلى نهاية اليوم الدراسي ليعود إلى المنزل. كان من الواضح أنه غاضب، وقال لي أنه يجب علي تدبر أمري مع الصفّ، بما أنه قد خسر وظيفته. وعلى الرغم من خوفي المربك وخجلي الشديد، استجمعت صوتي لأقول له إنني حصلت على

وعد من الإدارة بالحصول على يوم للقيام بالمراقبة، والحصول على الكتب المدرسية، قبل الشروع في التدريس، وأنه من الأفضل لي الاكتفاء بالجلوس في مؤخرة الصف.

وطوال بقية ذلك اليوم، راقبت من موقعي في مؤخرة الصف الطالبات يضحكن بصوت عال ويتبادلن الحديث، والطلاب يدخلون ويخرجون عبر نافذة الطابق الأول، ويحاولون (بلا جدوى) إشعال النار في جريدة حائطية كبيرة. وبينما كنت أراقب ما يحدث، خطرت لي فكرتان في ذهني: "ماذا سأفعل في مثل هذه الفوضى غداً؟" و"لا أعتقد أنني بحاجة ماسة إلى هذه الوظيفة".

أتذكر أنني عندما كنت طالبة وجدت مساقات التربية بلا فائدة. وسواء أكان ذلك نتيجة المساقات نفسها أم نتيجة موقفي من الانخراط فيها، فإن حقيقة وضعي الجديد هو أنه لم تكن لديّ أدنى فكرة عن كيفية التدريس، وهو ما بدا لي أقل أهمية من إدراكي الكبير لعدم امتلاكي أدنى فكرة حول كيفية "إدارة" طلبة المدرسة الثانوية والذين كان من الواضح أنهم بحاجة ماسة إلى "الإدارة". عند تلك اللحظة كان طموحي الوحيد كمعلمة يدور حول المحافظة على الطلبة في مقاعدهم.

وفي هذا الوضع المجهد، توصلت إلى خطة لدرسي الأول، وذلك في تمام الساعة الثالثة والدقيقة الثانية والأربعين من فجر يوم الثلاثاء. كانت خطة غبية حقاً، ولكنها بدت مقبولة تماماً في ذلك الوقت. تضمنت الخطة الطلب من الطلبة إكمال لغز كلمات متقاطعة معي. كان الهدف من الخطة مزدوجاً؛ الأول، هو منحي يوماً للقيام بتحديد ما يعرفه الطلبة وما لا يعرفونه حول الأدب الأميركي وتاريخ العالم، وهما الموضوعان اللذان تمَّ تعييني كمعلمة لتدريسهما. والثاني، أن ذلك سيمكنني من تقديم نفسي كشخص يوجه إرشادات واضحة وفعالة إلى الطلبة، ليسود النظام في الصف، بعبارة أخرى يبقى الطلبة جالسين في مقاعدهم.

لم يكن للغز الكلمات المتقاطعة صلة بالأدب أو بالتاريخ. قمت باختياره لخطة درسي الأول لكونه اللغز الوحيد الذي توصلت إليه في منتصف تلك الليلة. لم يقدم اللغز أية نافذة على الإطلاق حول معرفة طلبتي للقارة التي نقطنها، وكانت الفكرة بكل بساطة أن يتبع الطلبة الإرشادات التي كنت أعطيها لهم والتي بدت أكثر من ساذجة.

كان متوقعًا أن يكون يومي الأول كمعلمة كارثة كبيرة، عوضًا عن ذلك، علمني ذلك اليوم أول درس من الدروس الكثيرة التي تعلّمتها في تلك السنة، والتي بقيت تخدمني منذ ذلك الحين.

إدارة الصف (١٠١)، الدرس الأول

اكتشفت أن طلابيّ كانوا من عالم لا يرتبط بأية صلة بالعالم الذي نشأت فيه، فمعظمهم لم يكن قد غادر المنطقة التي ولدوا فيها. ولم يكن أي من آبائهم قد حصل على تعليم جامعي، ولم يكن سوى للقليل منهم طموحات للحصول على مهنة دائمة أو حتى وظيفة، لم يكن لديهم أي إحساس بالعالم الخارجي. كانت الشكوك ومشاعر البغضاء متغلغلة في مجتمعهم، إلا أنهم كانوا سعداء، وعميقي التفكير، ومليئين بالحكمة، لم آت إليها من قبل، وكانوا منفتحين على إمكانات جديدة على الرغم من حقيقة أنهم كانوا واثقين من أنني أتيت من كوكب غريب، ولا يأتي الغرباء إلى عالمهم كثيرًا.

قمت بجذب انتباه طلبتيّ عندما طلبت منهم الجلوس في المقاعد المخصصة لهم لدى دخولهم الصف. شعروا بالدهشة إزاء هذا الطلب لأنهم لم يكونوا قد اعتادوا على الجلوس في مقاعد مخصصة لهم، ولبرهة من الوقت، بدت عليهم الدهشة إزاء هذا الطلب، وبدت الأمور مبشرة بالخير. قمت بعد ذلك بتوزيع سؤال الكلمات المتقاطعة، وطلبت من الطلبة العمل في مجموعة من اثنين على جزء محدد من اللغز. وبعد فترة قصيرة، تولينا معًا تدقيق الجزء المنجز، ثم مضينا في مراحل — وبإنجاز المطلوب من

خلال العمل الثنائي، ثم العمل معًا، ثم تدقيق العمل، والعودة إلى العمل في أزواج. كانت هذه عبارة عن خطة لتنسيق تولي المعلم توجيه الإرشادات، وتطبيق الطلبة لتلك التعليمات.

كانت هنالك مشكلة تتعلق بخطتي، أدركت سريعًا أن لا أحد من طلبتي في الصف العاشر قد رأى سؤال كلمات متقاطعة من قبل. حملوا نسخ لغز الكلمات المتقاطعة في أيديهم، وكأنهم يبحثون عن نوع ما من التوجيه الجسدي لأداء المهمة. وعندما أدركت ذلك عدلت خططي وفقًا لذلك. كنت قد وجهت إرشادات إلى جميع طلبة الصّف للتفكير في حلِّ السؤال معًا. في النهاية، كانت الإجابات على لغز الكلمات المتقاطعة ثانوية، حيث كان الأمر المهم أنني أعطيت إرشادات، وأن الطلبة نفذوها.

واجهت عائقًا كبيرًا عندما قرأت للطلبة المفتاح الأول للغز، والذي يدل على: "مختصر بلادنا". كانت هنالك ثلاث خانات فارغة للجواب. في اللحظة التالية كشفت وجوه طلبتنا: وبعض الألفاظ عمّا يلي:(١) لم يكن أحد يعرف ما العلاقة بين مفتاح اللغز والفراغات، (٢) ربما كان هنالك تشويش بين العمود "الأفقي" مقابل "العمودي"، (٣) لم يكن هنالك أحد يعرف معنى كلمة مختصر(مشكلة كبيرة تتعلق بكلمة مختصر abbreviation)، والأمر الأكثر أهمية (٤) لم يكن هنالك طالب واحد يعرف اسم بلادنا.

وبعد أن شاركتُ الطلبة المعلومات الضرورية لمعالجة المشكلة الرابعة، وبعد سلسلة من التخمينات من الطلبة، واجهنا مشكلة خامسة وهي – دولة يتكون اسمها من أربعة أجزاء (الولايات المتحدة الأميركية باللغة الإنجليزية أي United States of America) بينما توجد ثلاث خانات لإدخال المختصر. في كافة الصفوف الخمسة في ذلك اليوم، دقَّ الجرس بينما أعلنت أن بلادنا تدعى الولايات المتحدة الأميركية، وأن مختصر الاسم هو USA. استغرق الأمر حصة كاملة إلى أن أصبحنا مستعدين أخيرًا لإدخال جواب عن مفتاح اللغز الأول في العمود الأفقي.

شعرت بالإنهاك في نهاية ذلك اليوم، إلا أنني سررت إزاء الالتزام الشديد بالنظام في الصفوف التي أعلمها، وكان ذهني خاليًا من أية أفكار حول ما يجب أن أفعله يوم الأربعاء. وكنت كذلك متعبة للغاية، ولم أفهمْ ما تعلّمته ذلك اليوم إلا أن مبدأي الأول في إدارة الصف أصبح واضحًا أخيرًا: *عندما ينشغل الطلبة، لا يكون لديهم أي دافع لإساءة السلوك. كان طلبتيّ أنموذجًا لحسن السلوك في ذلك اليوم، ليس لأنني وقفت أمامهم وأعطيتهم التوجيهات، بل لأنني وجدت مهمة بسيطة أثارت اهتمامهم.*

إدارة الصف (١٠١)، الدرس الثاني

استمرت فترة تدريسيّ كمعلمة طوال العام، ومع وجود درس محوري ثان حول إدارة الصف بعد ذلك بأسبوعين. وفي الفترة الانتقالية، مرَّت لحظات جيدة ولحظات سيئة. على الرغم من بذلي قصارى جهدي. لكنني لم أكن أعرف حقًّا ماذا كنت أفعل. لم أتمكن من توجيه الدرس باتجاه ثابت لأنني لم أكن أعرف بعد سبب نجاح بعض الأمور وسبب فشل أمور أخرى.

كان من المزايا التي تمتعت بها شخصيًّا هي كوني معلمة جديدة – طويلة القامة من العالم الخارجي. واصلت القيام بما لم يكن متوقعًا في مدرسة كان كافة أعضاء هيئة التدريس فيها ممَنْ عاشوا بنفس البيئة طوال حياتهم.

واصلنا استخدام الهيكل التنظيمي للجلوس، وواصلت الإصرار على ضمان توجيه إرشادات واضحة، وهو ما كنت أحاول القيام به في يوم الإثنين التالي عندما دخلت إلى الصف فتاة ضخمة بعد عشر دقائق من قرع الحرس، قامت بدفع الباب نحو الجدار ووقفت ويداها على جانبيها، وقد ارتسمت على وجهها نظرة تقصد منها القول "أتحداك أن تتجرأي على اتخاذ أي إجراء بحقّي!"

نظر الطلبة إليها (الّذين كانوا ينصتون إلى إرشادات أخرى تتعلق بواجب آخر من الواجبات غير التقليدية) وقد فغروا أفواههم في إشارة إلى أنهم يعرفون تصرفاتها، ولا

يرغبون في الاشتباك معها. وتذكرت فجأة أن طالبة كانت متغيبة من الحصة الأولى منذ وصولي، ابتسمتُ للطالبة وحييتها قائلة "أراهن أنك إستراليتا. أنا كارول توملينسن المعلمة الجديدة لهذا الصف. لكل طالب أو طالبة مقعد محدد الآن، ومقعدك هنا، وأشرت عندها إلى مقعد خال في الصف الأمامي. نظرت إلي ثانية أو ثانيتين، وأصدرت صوتًا لا يمكن وصفه، إلا أنه يشبه الزمجرة، وتوجهت نحو مؤخرة الصف.

كان من الممكن لما حدث بعد ذلك أن يتخذ مسارًا مختلفاً تمامًا. ابتسمت للطالبة ابتسامة عريضة وقلت لها: "لقد افتقدناك يا إستراليتا. تسرني عودتك، يمكنك الآن الجلوس في المقعد المخصص لك هنا، لتتمكني من العمل معنا". وشرعتُ فورًا في إعادة توجيه التعليمات، وشعرَ جميع الطلبة بالراحة. لمعت عينا إيستراليتا، وبدت متحيرة، لأنه لم يكن هنالك طالب يسيء التصرف. استدارت واتجهت إلى مقدمة القاعة، ورمت كتبها على الأرض، وجلست مثل ثور غاضب بقية الحصة.ابتسمت لها مرة أخرى عند انتهاء الحصة، وقلت لها إنني أتطلع قدمًا إلى التعرف عليها أكثر، وردت بصوت مزمجر.

في اليوم التالي كانت إستراليتا غائبة مرة أخرى؛ وجاءت بعد بدء الحصة، وكررت ما حدث في اليوم السابق، عندما صفقت الباب نحو الجدار بعد مرور عشر دقائق على الحصة. عندما ملأت إستراليتا المدخل بجسمها وحضورها ابتسمت لها وقلت: "أنا مسرورة للغاية لقدومك. خشيت أن تتغيبي عن الدرس". تجمد باقي الطلبة في مقاعدهم. نظرت بتمعن ثم اتجهت نحو مؤخرة القاعة. وقلت لها مرة أخرى: "إستراليتا، اجلسي في المقعد المخصص لك" وواصلت بلا توقف ما كنت أقوله. تأملت إستراليتا المكان مرة أخرى، ولاحظت أن الطلبة كانوا معي فتوجهت إلى مقدمة القاعة، وجلست في المقعد الخالي المخصص لها.

واصلنا نفس الأسلوب لأربعة أيام. وفي يوم الجمعة بدأ عرضنا مرة أخرى. بعد عشر دقائق من بدء الحصة دفعت إستراليتا الباب، وملأت المدخل والصف بجسمها الضخم وغضبها، وابتسمت المعلمة وحيتها، توقفت إستراليتا ثم توجهت نحو مؤخرة

الصف. كانت كل الخطوات متوقعة الآن، باستثناء الحركة التي تنهي ذلك الاستعراض الذي تؤديه كل يوم.

عندما اتجهت إستراليتا نحو مؤخرة الصف بدأتُ بتكرار ما أقوله لها بشكل يومي: "إستراليتا..." قاطعتني قائلة: "أعرف، يجب أن أجلس في المكان المخصص لي". وفعلاً توجهت إلى مقعدها. لم أدرك حينها أن شيئًا مهمًا قد حدث. واصلت الحديث، لكن في تلك اللحظة قررت إستراليتا الانضمام إلينا، واختارت أن تكون عضوًا في الصفِّ وليست مقاتلة.

ومرة أخرى، لم أعرف ولعدة شهور أهمية قرار إستراليتا في بقائيّ معلمة، لكن ذلك كان أمرًا جيدًا. فلو أنني عرفت ذلك السبب لربما تحطم شعوري الهشّ بالسيطرة. وبعد عدة شهور من تلك السنة علمت أن إستراليتا قد طردت المدرسة لأنها تجادلت مع المعلم الذي حللت محله، وأسقطته على الأرض مغشيًّا عليه. تغيبت عن صفي طوال الأسبوع الأول من عملي لأن تلك كانت فترة طردها، واستنتجت حينئذ أنه لم يتمّ تعييني لأن مؤهلاتي ممتازة في اللغة الإنجليزية (وليس لأنني أعرف التاريخ) بل لأنني أمتلك جسمًا ضخمًا بشكل كاف لمواجهة إستراليتا.

في نهاية المطاف، لم يكن حجمي هو الذي قاد إلى انتصاري على إستراليتا، بل شعورها أنني كنت أقبلها على نحو ما، وأنني شعرت بشكل ما أنها تنتمي إلى الصف وثمة مكان لها. ومع مرور الوقت أصبحت أفهم درسي الثاني في إدارة الصف: ***إذا فهم الطلبة أنني أنظر إليهم كأشخاص جديرين بالاحترام، فإن كافة أبواب التعلّم سيتم فتحها.***

كان من الممكن أن يتخذ تعليقي "اجلسي في المقعد المخصص لك" طابع التحدي أو التحكم، إلا أنني أطلقت التعليق مع ابتسامة صادقة وسعي للتحبب. لقد رأت في وجهي وسمعت في صوتي وجود شيء مختلف في الصف. بدا لها أول مرة أن شخصًا يحييها بتوقعات إيجابية. استغرق الأمر أسابيع إن لم يكن شهورًا قبل أن تثق بي، ولكنها

شعرت أنها موضع ترحيب منذ لقائنا الأول. كان ذلك كافيًّا لكي نكسب كلانا الوقت ونتعلّم مرة أخرى أن ولعي بإعطاء التوجيهات غير كاف لجعلي "مديرة صف" فعالة.

إدارة قاعة الصف (١٠١)، الدرس الثالث

تعلمت دروسًا كثيرة عن الحياة و"إدارة" الصف أثناء بقية السنة الأولى من عمليّ كمعلمة في مدرسة ثانوية، تعلمت كيف أحدد معدل سير الدروس، وكيف أنظم المواد، وكيف أبدأ وأنهي الدرس لهدف، وكيف أحول المسار إذا لم تسر الأمور على ما يرام، وغير ذلك الكثير. كان من الصعب ترك إستراليتا وزميلاتها وزملائها عندما انتهت السنة وانتقلت إلى ولاية أخرى، وما أزال أفكر بهم بعد زهاء أربعة عقود.

أمضيت سنتي الثانية في العمل كمديرة ومعلمة في مدرسة لرياض الأطفال والتي كان طلابها من جنسيات مختلفة في مدينة كبيرة. ومرة أخرى، لم تكن لدي أية فكرة عمّا أفعل، ومرة أخرى، تعلمت دروسًا مهمة من خلال الفطرة والخطأ والحظ، وعلمني طلبتي أيضًا أكثر مما كنت مستعدة لتدريسهم.

كانت سنتي الثالثة من التدريس هذه المرة في منطقة طلبتي فيها في سنّ العشرين، حيث تعلمت درسي الثالث حول "إدارة الصف". وكما كان الحال في المدرستين الأولى والثانية، ضغط عدد الطلبة على محيط تجاربي. كان الطلبة في هذه المدرسة من جنسيات مزدوجة. في حصة اللغة في الصف السابع كان ما يقارب (٥٠٪) من الطلبة يمارسون القراءة بمستوى أقل بأربع سنوات أو أكثر دون مستواهم الصفي، وما يقارب (٥٠٪) من الطلبة يقرأون بمستوى أعلى من مستواهم الصفي، ولم يكن هنالك أي طلبة "في المرحلة المتوسطة".

كنت في هذه المرحلة من تطوري متحمسة لمشاهدة بداية السنة الدراسية الجديدة. آمنت أخيرًا أنني معلمة. لم يكن الطلبة قد تقبلوني من حيث "إدارة الصف" في سنواتي الأولى، بل أصبح لدي فهم واضح لمنهجي. كان لدي دليل تدريس سميك،

توليت تطويره مع بعض زميلاتي في الصيف بعد سنتي الأولى في التدريس. وأخيراً، انتهت أيام السهر ليلاً في يوم الإثنين للتفكير فيما سأتولى تدريسه يوم الثلاثاء. وبفضل هذا الدليل لم أكن أعرف يوم الإثنين ما كان يجب تدريسه يوم الثلاثاء فحسب، بل أنني كنت أعلم ونحن في أيلول/ سبتمبر ما سأتولى تدريسه في شهر أيار/ مايو. وبفضل ثقتي بأنني أسيطر على الطلبة والمنهج كنت أشعر بالحماسة لدى بدء سنتي الرابعة في الصف.

ولكن سرعان ما تحول عالمي عندما قابلت غولدن البالغ من العمر (١٥) عاماً، والذي جاء لمقابلتي في القاعة بين الحصص الدراسية. وبعد مرور أسبوعين من بدءِ السنة الدراسية، كان على وشك الانضمام إلى الصف السابع الذي يضم طلبة في سنِّ الثانية عشرة من أجل حضور حصة ثانية. اقترب منيّ أثناء تغيير الصف، وهمس بكلام لم أسمعه. كانت القاعة مليئة بأصوات أحاديث الطلبة. كان قصير القامة وأنا طويلة. تحدث وقد وضع يده على فمه. وبعد ثلاث محاولات قلت له:"أنا آسفة، ولا أستطيع سماع ما تقوله. لنحاول مرة أخرى. سأنحنيّ لأقترب منك وأسمعك. اخفض يدك هذه المرة. أريد أن أسمع ما تحاول قوله لي".

كان يريد أن يقول: "لا أستطيع القراءة"، وكان بالفعل يقول الحقيقة. كان عمره أكبر بثلاثة أعوام من سنِّ أقرانه في الصف السابع، ولم يكن يعرف الحروف الهجائية كاملة. من جانبي، لم أكن أعرف كيفية تدريس القراءة إلا أنني كنت أعرف أن "اعترافه" كان يتسم بالشجاعة والثقة، ولم يكن من الممكن أن أخذله.

في تلك اللحظة في الممر ملأت سلسلة من الأسئلة ذهنيّ، والّتي قادت عمليّ منذ ذلك الحين. كيف أتولى تدريس القراءة إذا لم أكن قد تدربت على ذلك؟ كيف أجعل هذا الفتى عضواً محترماً، بينما لا يستطيع القراءة ولا الكتابة؟ هل أجلسه بالقرب من شخص ذكي حقًّا، وأطلب منه مساعدة غولدن؟ هل أحاول إخفاء حقيقة أن مستواه في القراءة متخلف جداًّ؟ ما المواد التي أستخدمها معه؟ وهل أتعامل مع بطاقات التقارير

على نحو لا يثبط عزيمته؟ ربما كان إدراكي المخيف والأكبر أن كتاب المنهج الذي كنت واثقة من تمهيده السبيل إلى نجاحيّ كمعلمة يمثل وبصورة مفاجئة عقبة – على الأقل في عملي مع غولدن.

وطوال عدة شهور، كنت مشغولة بغولدن بينما حاولت الإجابة عن هذه الأسئلة (وغيرها) التي لم تدعني وحيدة. حققنا بعض النجاح، وبدأت التوصل إلى وتيرة للعمل معه، على الرغم من وجود (٣٥) طالبًا في الصف. كانت احتياجاته مختلفة اختلافًا تامًا عمّا توقعه المنهاج، لذا بدأت في وضع منهج مختلف له ضمن المنهج الأوسع الذي كان عليه تدريسه للجميع.

ثم فكرت في جوناثان. كان يداوم في الصف طوال العام. كان فتى طيبًا وذكيًّا ومسليًّا، وحصل على علامات جيدة. شاهدته بتمعن لأول مرة ذات يوم في أوائل الربيع حيث كنتُ أشرح درسًا عن الرموز في الأدب – موضوع دقيق لطلبة الصف السابع الذين ما يزالون ذوي تفكير واقعي. كنت فخورة بدرس التحصيل الذي أقدمه حول الموضوع الذي كان مخططًا تخطيطًا جيدًا، ولم يكن في وسع الطلبة الاستجابة بشكل أفضل. وبعد تدقيق الموضوعات وصور الأشياء، شعرت بالارتياح كون الطلبة مستعدين لتسمية الفكرة التي كنا نبحثها، أي "الرموز" في هذه الحالة. عرضوا تسمياتهم بتردد نوعًا ما. واعتقد معظم الطلبة أن الأشياء يجب أن تدعى "علامات". اقترح طالب آخر "العلامات التجارية". وبعد صمت طويل اقترح أحد الطلبة أن نطلق عليها "الشعارات" (logos).

عندما أصبح واضحًا ألا أحد لديه أية خيارات يعرضها، وساد الصمت الصف، نظر العديد من الطلبة عبر الصف نحو جوناثان. وامتثالاً لإشارتهم الصامتة لإنقاذ المعلمة رفع يده وقال بصوت مسموع: "إنها الرموز symbols". كان الطلبة على قناعة أنه إذا تكلم جوناثان فلا بد من أنه أعطى الجواب الصحيح. سررت لأن هذا الصمت الأخرق قد انتهى.

ثم حاولنا تعريف الأشياء التي كنا نبحثها. كانت المهمة غامضة للغاية ومحفوفة بالمخاطر لمعظم الطلبة. لم أكن أعرف شيئًا عن مجلات التأمل، لذا ساد الصمت ثانيةً. ومرة أخرى، نظر الطلبة إلى جوناثان، ومرة أخرى رفع يده. سألته: "ما في اعتقادك تعريف الرمز؟" ومرة أخرى تأوه وبدون توقف قدم التعريف الذي كان في ذهنه لسنوات. قال: "الرمز هو تمثيل مجرد لكيان ملموس".

فهمت في تلك اللحظة المبدأ الثالث في إدارة الصف: *لن يجدي الصف نفعًا لكل فرد فيه إن لم يكن يعمل من أجل الجميع!*

لم تكن المشكلة هي أن لغولدن مجموعة احتياجات، بينما كان لكل الآخرين أيضًا احتياجات أخرى. كانت المشكلة امتلاء صفي بالطلبة ذوي الاحتياجات المختلفة. لم يكن بوسعي جعل الصف يعمل من أجل غولدن، كما يلزم لأنني كنت أحاول جعله يتوافق مع محددات الأجندة "الحقيقية". عند تلك النقطة، رأيت بصورة واضحة أن دليل منهجي السحري قد خذل جوناثان مثلما خذل غولدن. كان عليّ أن أتعلم بشكل ما تخطيط الدرس بشكل تمنح فيه المرونة فرصة للجميع على حد السواء.

بعبارة أخرى، أدركت تلك اللحظة أن المعلم المؤثر ليس شخصًا يكتفي بتدريس المحتوى. إن المعلم أو المعلمة عبارة عن شخص يتولى تدريس المحتوى للبشر، ويجب أن يعمل الصف على نحو يكون لكل فرد فيه فرصة مشروعة للنمو بأكبر قدر ممكن من نقطة بدايته أو بدايتها.

أدركت حينها أن إدارة الصف هي عملية تحديد أسلوب تنظيم الصف وقيادته، ويعمل الطلبة فيه كمجموعة كاملة، وكمجموعة صغيرة وكأفراد. ويكون الهدف هو جعل كل طالب يعمل ليس فقط فيما يتعلق بالأشياء التي يحتاجونها جميعًا بل على الأشياء التي لها أهمية خاصة من أجل نمو الأفراد

أشار ذلك إلى حدوث نمو كبير لدي كمعلمة. تقدمت من تعريف"إدارة الصف" بوصفها: (١) المحافظة على الطلبة في مقاعدهم، إلى (٢) إعطاء توجيهات جيدة، إلى (٣) الترسيخ في توظيف المنهج، إلى (٤) الانطلاق من الاحترام الحقيقي لكل طالب، إلى (٥) تلبية احتياجات الأفراد والمجموعات. لقد وسع كل إدراك جديد لِفَهمي معنى أن يكون المرء معلماً. كان كل عام دراسي وكل صف وكل طالب عبارة عن محفزات لِنموي المستمر في الفَهم والممارسة.

ومع مرور الزمن، أصبحت أشعر نوعًا ما بعدم الارتياح من مصطلح "إدارة الصف". لا أحبّ شخصيًّا أن يتمَّ إدارتي، وأدركت أنني أستجيب أكثر حين تتمّ قيادتي، وفي نهاية المطاف أدركت أن جزءًا من دوري هو قيادة الطلبة وإدارة التفاصيل والآليات في الصف. وبناءً على ذلك، شرعتُ في التفكير في الفرق بين كوني قائدة في الصف وبين أن أكون مديرة له. وأصبحت أفهم لاحقًا الاعتماد المتبادل في بيئة التعلّم والمنهج والتقييم والتدريس. فهمتُ وعلى نحو واضح الطرق التي تكون فيها قيادة الصف وإدارته جزءًا من نظام واحد، وكيف يمكنني من استخدام كافة عناصر الصفّ من أجل الوصول إلى كل واحد من طلابي.

تعلمت خلال مسيرتي المهنية التفكير في الوقت والمكان والمواد والمجموعات والإستراتيجيات بطرق وازنت متطلبات المحتوى واحتياجات المتعلمين الشباب. اكتشفت واخترعت وسائل لجعلِ الصف أكثر كفاءة بالنسبة لي وأكثر فاعلية لطلبتي. كما اكتشفت واخترعت أفكارًا سرعان ما تلاشت. يمثل هذا الكتاب الكثير من ذلك التعلّم وأشياء تستحق التأمل وأشياء ينبغي تجنبها.

هذا الكتاب يعرض في قسمين؛ يركز القسم الأول فيما يعني للمعلم قيادة الصف المتميّز بفاعلية. ويركز القسم الثاني في آليات إدارة صف متميّز. وفي التطبيق طبعًا يجب أن يفكر المعلمون في كل من العنصرين في الوقت نفسه. إلا أن من الأرجح أن أتناول دوري القائد والمدير بشكل مستقل يوضح خطين متكاملين غير أنهما مختلفان من التفكير ويسهمان في نجاح المعلم والطالب.

إن المؤلفة المشاركة معي في هذا الكتاب هي مارسيا إمبو، الصديقة الطيبة والزميلة والمرشدة الأمينة للمعلمات الجديدات. إن خبرتها التدريسية متأصلة في الصفوف الابتدائية، مثلما خبرتي متأصلة في الصفوف الثانوية. كلانا يعرف أن مبادئ إدارة أو قيادة صف متميّز على نحو فعال هي نفسها عبر الصفوف والمواضيع إلا أننا نعرف كذلك أن المعلمين يريدون ويحتاجون إلى رؤية توضيحات تناسب واجباتهم التدريسية. ونأمل في تقديم أمثلة حقيقية مجربة للمبادئ في التطبيق في صفوف مختلفة وفي مواضيع متنوعة.

علاوة على ذلك، فإن كل منا يعلم أنه لا توجد وصفة للقيادة والإدارة الفاعلة في صف متميّز، ولا نزعم تقديم هذه الوصفة. إن هدفنا هو التفكير بصوت عال استناداً إلى المبادئ التي تحكم تجاربنا وندعوك إلى التفكير معنا، واكتشاف وسائل لتوسيع قدرتك كمعلم يعمل بلا كلل لإفساح المجال لكل طالب.

نحن نرى هذا بوصفه "دليل طموح". وليس لدينا أية أوهام أن أي معلم – حتى الأفضل بيننا – يقرأ كتاباً ويخرج بأسلوب تدريس مختلف اختلافاً جذرياً. إلا أننا نعتقد أن معلمين كثيرين يوجدون كل يوم ويطمحون إلى التطور بوصفهم مهنيين، كما نعتقد أن هنالك معلمين سيقرأون ويعيدون قراءة الأفكار بحثاً عن التفهم والبصيرة. ونعتقد كذلك أن هنالك معلمين يتصرفون، على الرغم من القوى القوية المضادة، بنزاهة مهنية في الصف وإضفاء الواقع على العقائد الراسخة والصاعدة لمنفعة طلبتهم. ونؤمن أن أولئك المعلمين موجودون لأنهم تولوا تدريسنا، وراقبناهم وهم يدرسون. لقد ألفنا هذا الكتاب لأولئك المعلمين ذوي المطامح الذين يريدون تغيير أنفسهم وتغيير طلبتهم.

كارول توملنسون

القسم الأول

قيادة صف متميّز

قيادة صف متميّز

" إن الهدف المعنوي الغالب لدى المعلم هو تلبية احتياجات الطالب، حتى عندما يتناقض ذلك مع خياراته الشخصية ".

لورنا ايرل، التقييم بوصفه تعلماً

تؤكد مجموعة من الآراء – التي تمثل تقريباً الخبراء في كل جانب من التعليم – بشكل مستمر على أن الأفكار الحالية حول "نهج التدريس" غير مناسبة بوصفها انعكاساً لمعرفتنا الحالية عن التّدريس والتعليم، وكوسيلة لمعالجة احتياجات التعلّم لدى مختلف الطلبة بشكل متزايد. ومن حيث دمج المعرفة المعاصرة في أسلوب تعلّم الناس في الصف. يذكر الخبراء تشبيهاً بأننا نقبل بسيارة فورد من الطراز القديمي المسمى بموديل (T) من استخدام هندسة السيارات في القرن الواحد والعشرين.

وعلاوة على ذلك، تدل الصور التقليدية للصفّ الفعال على انعدام التوافق الزمني فيما يتعلق بطلبة الزمن الحالي واحتياجاتهم. ولا يشكل المتعلمون مجموعة متنوعة بشكل متزايد فحسب، بل هم كذلك شباب يعيشون في عالم من التخصيص– خارج المدرسة على الأقل. إنهم معتادون على مراقبة عرض تلفزيوني معين عندما يكون ذلك مناسباً، وليس عندما يبثّ. ولم يعودوا يشترون ألبومات كاملة من أجل "امتلاك" أغنية معينة، بل إنهم يحملون الأغاني التي يفضلونها. إنهم يشترون الحواسيب المصممة خصيصاً لتلبية احتياجاتهم. وهم يتلقون الأخبار حول الطلب والمعلومات التي يحتاجون إليها عند الضرورة، إلا أننا نقوم بتدريسهم في المدرسة وكأن الفروق بينهم في الاستعداد والاهتمامات الشخصية والمناهج الخاصة نحو التعليم ليست ذات أهمية. لقد أصبح من الصعب – وبشكل متزايد – التظاهر بأن معالجة مجموعة كبيرة من الطلبة المتنوعين

يدعمهم بوصفهم متعلمين، أو أننا نعدّهم ليصبحوا مواطنين منتجين في عالم ذي تعقيدات وحالات ارتياب وتحديات تتطلب الأفضل من كل واحد منهم.

تأمل المقتطفين التاليين من خمس وثائق تعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية. الأول من معايير تحالف تقييم ودعم المعلمين الجدد بين الولايات، ويمثل التوافق المهني بشأن ما يجب أن يعرفه المعلمون الجدد، وما يتمكنون من القيام به، بصرف النظر عن مجالات تخصصهم. والثاني من معايير التدريس المهني للمجلس الوطني، وهي الهيئة التي تقدم الإطار لإصدار شهادات المجلس الوطني للمعلمين المتفوقين في الولايات المتحدة الأمريكية. والمقتطفات من الثالث إلى الخامس من الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال والجمعية الوطنية للمدارس المتوسطة والجمعية الوطنية لمديري المدارس الثانوية. تمثل هذه المجموعة التوقعات المهنية من المعلمين – الجدد إلى الخبراء ومعلمي المعاهد من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المدرسة الثانوية – والرسالة واضحة وثابتة: الفروق بين الطلبة مهمة، ويهتم المعلمون الفاعلون بهذه الفروق بدقة ونشاط.

بعض التوقعات من المعلمين الجدد

المرشح:

- يصمم التدريس المناسب لمراحل نمو الطلبة، وأساليب التعلّم، ونقاط القوة، والاحتياجات.
- يختار الطرق التي تؤمن الفرص لأنماط الأداء المختلفة.
- يصل إلى الخدمات أو الموارد المناسبة لتلبية احتياجات التعلّم الاستثنائية عند الحاجة.
- يكيّف التعليم لقبول الفروق في التعلّم، أو احتياجات الطلبة (وقت وظروف العمل، والمهام المطلوبة، وأنماط الاتصال والرد).
- يستخدم معرفة سياقات ثقافية مختلفة ضمن المجتمع (اجتماعية – اقتصادية واثنية وثقافية)، ويتواصل مع المتعلم من خلال أنواع التفاعل والواجبات.

- يؤسس مجتمع تعلّم يحترم الفروق الفردية.
- يتولى أداء أدوار مختلفة في العملية التعليمية (المعلم، المسهل، المدرب، الجمهور) للتوفيق بين المحتوى والغرض واحتياجات المتعلم (تحالف تقييم ودعم المعلمين الجدد بين الولايات – INTASC ، ١٩٩٢م).

بعض معايير إقرار معلم معتمد من قبل المجلس الوطني

- المعلمون حاملو شهادة المجلس الوطني للمعلمين المؤهلين يكرسون جهدهم لجعل المعرفة سهلة الوصول إلى جميع الطلبة. وهم يعتقدون أن بوسع كافة الطلبة التعلّم.
- يعامل هؤلاء المعلمون الطلبة بشكل متساو، ويدركون الفروق الفردية التي تميّز الطلبة عن بعضهم البعض، ويأخذون هذه الفروق بعين الاعتبار عند التدريس.
- يحترم المعلمون الفروق الثقافية والأسرية التي يأتي بها الطلبة إلى الصف.
- يعرف معلمو المجلس الوطني المؤهلين كيفية الوصول إلى تقييم تقدم الطلبة علاوة على تقييم الصف كاملاً (المجلس الوطني للمعايير التدريسية المهنية، ٢٠١٠م).

بعض التوقعات لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة

" يتغير وجه أميركا على نحو سريع. وفي ثلاث ولايات، لم يعدّ الأمريكيون من أصل أوروبي يشكلون أغلبية. وسيصل الأطفال الأميركيون اليوم سنّ البلوغ في دولة لا تسود فيها مجموعة اثنية واحدة. وبحلول عام ٢٠٠٥م سيمثل الأطفال والمراهقون (٤٠٪) من مجموع طلبة المدارس الأميركية. وتوجد النسبة الأكبر من الأفراد من ذوي الإعاقات بين السكان في مرحلة رياض الأطفال. وهكذا يجب أن يكون معلمو الطفولة المبكرة في الغد مستعدين للعمل، وتقييم مجموعة أكثر تنوعًا بشكل كبير من الأطفال والأسر من أي وقت مضى". (الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال، ٢٠٠١م).

- يستمر التطوير والتعلّم بمعدلات متباينة بين طفل وآخر، علاوة على معدلات غير متساوية عبر مجالات مختلفة من عمل كل طفل. إن للتباين بين الأفراد بعدين على الأقل: التغير المحتوم المتعلق بالمسار النموذجي أو المعيارية للنمو، وكون كل طفل شخصًا فريدًا بحدِّ ذاته. إن تطور الأطفال يتبع الأنماط الفردية والتوقيت الفردي. كما يتباين الأطفال في الطبع والشخصية والذكاء، وكذلك في الأمور التي يتعلمونها في أسرهم، وضمن السياق الاجتماعي والثقافي أو السياقات التي تصقل خبرتهم.
- لكل الأطفال جوانب قوة واحتياجات واهتمامات. وبسبب التنوع الهائل بين الأطفال في العمر نفسه فإن سنّ الطفل مجرد مؤشر خام لقدرات النمو والاهتمامات. بالنسبة للأطفال الذين لديهم احتياجات أو قدرات تعلّم خاصة، فقد تكون ثمة ضرورة لبذل جهود وموارد إضافية لزيادة نموهم وتعلّمهم إلى الحد الأمثل. وينطبق الشيء نفسه عندما لا تمنح تجارب الأطفال السابقة المعرفة والمهارات التي يحتاجون إليها في بيئة تعلّم محددة. وبسبب هذا المدى الطبيعي من التباين، يجب أن تكون القرارات بشأن المناهج والتدريس والتفاعلات مع الأطفال فردية كلما أمكن. إن التوقعات غير المرنة لمعايير المجموعات لا تمثل ما هو معروف حول الفروق الحقيقية في النمو والتعلّم. وفي الوقت نفسه، فإن وجود تطلعات عالية لجميع الأطفال يعتبر أمرًا أساسيًّا كما هو الحال في استخدام الإستراتيجيات، وتقديم الموارد الضرورية لمساعدتهم في تلبية هذه التطلعات.
- لكي يكون المعلمون فاعلين، يجب عليهم معرفة كل طفل في المجموعة معرفة جيدة، وهم يفعلون ذلك باستخدام مجموعة طرق متنوعة من مثل المشاهدة والمقابلة السريرية (حوار ممتد يسعى فيه البالغ إلى إدراك مفاهيم الطفل أو إستراتيجياته) وتدقيق عمل الأطفال، وتقييم الأطفال كأفراد، والتحدث إلى

الأسر. ومن المعلومات والمعرفة التي يتم جمعها، يضع المعلمون الخطط والتعديلات لدعم نمو الطفل الفردي وتعلّمه على أتمّ وجه ممكن. إن التباين في النمو بين الأطفال هو القاعدة، وأن تقدم أي طفل يختلف حسب المجالات والفروع والسياقات والوقت.

- يختلف الأطفال عن بعضهم البعض في مجالات أخرى كثيرة، بما فيها جوانب قوتهم، واهتماماتهم، وأمورهم المفضلة، وشخصياتهم، وطرقهم في التعلّم، والمعرفة، والمهارات، والقدرات المستندة على التجارب السابقة. كما أن للأطفال احتياجات تعلّم خاصة؛ وقد تمَّ تشخيص هذه الاحتياجات في بعض الأحيان، وفي أوقات أخرى لم يتمّ ذلك. ومن العوامل التي يحتاج المعلمون إلى أخذها بعين الاعتبار إلى زيادة تكيّف الطفل في المدرسة والتعلّم هي باقي الظروف الأخرى مثل العيش في الفقر، أو التشرد، أو الاضطرار إلى التنقل مرارًا، وحالات تحدي أخرى. إن الاستجابة إلى كل طفل بوصفه فردًا يعدُّ أمرًا جوهريًّا في الممارسة المناسبة الخاصة بالتطور". (الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال، ٢٠٠٩م).

بعض مواصفات معلمي المدارس المتوسطة الجيدة

- يجب أن تلائم طرق التدريس والتعلّم التنوع بين المهارات والقدرات والمعرفة المسبقة لدى المراهقين، وتنمية الذكاء المتعدد، والاستفادة من أساليب التعلّم الفردية للطلبة، واستخدام الأدوات الرقمية. وعندما يتم استثمار تجارب التعلّم على خلفيات الطلبة الثقافية والشخصية، يتمّ بناء مفاهيم جيدة حول المعرفة التي يمتلكها الطلبة.
- تقدم إجراءات التقييم المستمرة والحقيقية والمناسبة، بما فيها التقييمات التكوينية والتجمعية تقدم الأدلة حول تطور تعلّم كل طالب. وتساعد تلك المعلومات الطلبة والمعلمين وأعضاء الأسر في اختيار أهداف التعلّم المباشرة، وتخطيط مزيد من التعليم (الجمعية الوطنية للمدارس المتوسطة، ٢٠١٠م).

بعض الخطوط التوجيهية لمعلمي المدارس الثانوية

من غير المناسب أنه لا يوجد طالبان متشابهان تشابهًا تامًا، ولا يبقى أي طالب كما هو بالضبط طوال سنوات الدراسة في المدرسة. إلا أن معالجة المجموعة لا تنجح على الأقل مع معظم المراهقين. إن إضفاء الطابع الشخصي يعدُّ ضرورة، بينما يختلف طلبتنا في نواح رائعة (وأحيانًا يكون مثيرًا للسخط) فإننا نخدمهم جيدًا بتبني "مهمة جوهرية" وتطبيقها في التدريس والتعلّم بحيث تمثل نقاط قوة وضعف كل طالب وأساليب التعلّم والاحتياجات الخاصة. كما لا بد من أن تكون المهمة موجزة ومحكمة ومركزة. ويبرز التنوع الغني الضروري اهتمامات الطلبة وقدراتهم وجوانب ضعفهم مع تجمدها وتلاشيها مع مرور الوقت. يتطلب ذلك الأمر معرفة كل طالب معرفة جيدة. لقد كان إغفال معرفة الطالب النقد الأكثر ثباتًا في المدارس الثانوية الأمريكية، وهو ما يجب أن ينتهي مهما تطلب ذلك (الجمعية الوطنية لمديري المدارس الثانوي، ٢٠٠٤م).

- صدرت تقارير كثيرة في السنوات القليلة الماضية تكشف عن مشاكل عميقة في مستويات الإنجاز لطلبة المدارس الثانوية الأمريكية بالمقارنة مع الطلبة الأجانب. كما توجد كذلك فجوة كبيرة في الإنجاز بالنسبة إلى العرق والدخل علاوة على معدلات حضور منخفضة إلى التخرج والدوام بالنسبة للمجموعات ذات الدخل المتدني والأقليات. وفي أغلب الأحيان، يمكن تتبع هذه المعدلات المنخفضة من خلال انخفاض مستوى القراءة لدى كثير من الطلبة الذين ينخرطون في المدارس الثانوية. إن للأغلبية العظمى من المدارس الثانوية – وإلى حدٍّ كبير – مناخًا يسوده إغفال معرفة الطلبة ،حيث لا يوجد سوى تركيز قليل على تحديد احتياجات التعلّم الشخصية للطلبة، واستخدام تلك المعلومات لدعم تحسين التدريس والتعلّم.
- لكي نكون ملتزمين التزامًا تامًا بإصلاح التعليم الثانوي يجب أن نعيد تثقيفه وتحسينه. إن الهيكل التاريخي وهدف المدرسة الثانوية لم يعودا مناسبين لتلبية

احتياجات كل شباب الأمة، وتزويدهم بالمهارات الضرورية للتنافس في سوق العمل العالمي في القرن الحادي والعشرين. وثمة ضرورة إلى القيام بتطوير ملحوظ إلا أن هذا التطوير لا يمكن تحقيقه إلا من خلال تغيير واسع في هيكل المدرسة الثانوية وثقافتها. ونوصي بتحقيق ذلك من خلال دعم ما يلي:

- زيادة الحزم الأكاديمي الذي يمثل التكامل بين المناهج والتعليم والتقييم.
- التدريس المتخصص والمستند على الاحتياجات الأكاديمية للطلبة.
- مبادرات المدرسة لتحسين مهارات القراءة والكتابة (الجمعية الوطنية لمديري المدارس الثانوية، ٢٠٠٥م).

تخبرنا هذه الأصوات، التي تمثل أفضل التفكير في مهنتنا، بصورة لا لبس فيها أن الفروق بين الطلبة أمر مهم، وأن التدريس الجيد يأخذ بعين الاعتبار تلك الفروق، إلا أنه على الرغم من الدعوات الثابتة والملحة غالباً على المعلمين الاهتمام باحتياجات الطلبة الفردية والأدلة اليومية بأن ممارسة التدريس بأسلوب واحد للجميع يخذل كثيراً من الطلبة إن لم يكن كلهم، ويبدو أنه من الصعب علينا وعلى غير العادة الابتعاد عن المفاهيم البالية، وتبني وسائل عصرية وفاعلة أكثر من التفكير في التدريس والتعلّم. وثمة أسباب كثيرة لكون فكرة التدريس تتسم بالتحدي مع أخذ الفرد بعين الاعتبار (إن لم تكن مثيرة للجدل) والتي من بينها الصور الدائمة للصف في أذهان المعلمين والطلبة والآباء على حد السواء.

لقد أصبحت هذه الصور المألوفة والانطباعات طبيعة ثانية لدى الكثيرين منا، حيث يتمُّ تعزيزها باستمرار طوال حياتنا الفتية. نحن نظن أننا نعرف الطريق الصحيح للتدريس. وحتى الأطفال صغار السنِّ الذين يمارسون لعبة المدرسة في المنزل يعرفون القواعد يكون "المعلم" مسئولاً، ويجلس "الطلبة" صامتين في صفوف مستقيمة يراقبون المعلم، الذي يقوم بإبلاغ الطلبة بما يتعلمونه. إن الطلبة يتعلمون ما يَتلقونه ويكررون

قوله إلى المعلم. يُدرِّسُ المعلم الجميع على حد السواء (وهو أمر عادل) ويتمُّ طرد الطلبة الذين لا يتمكنون من إتباع القواعد أو يشعرون بالملل بسبب الروتين من الصف.

في حين قد يبدو هذا الوصف مثل رسم كاريكاتوري لصفّ حقيقي فإنها تمثل مجموعة من الاعتقادات حول التدريس والتعلّم المغروسة في معظم الأشخاص بشكل عميق. وسواء أكنا معلمين أم آباء أم طلبة فإن هذه الاعتقادات هي عبارة عن مجموعة مشتركة من المخططات للتفكير في الطريقة الصحيحة للتدريس. إن من الصعب تصور الصف بأي شكل آخر. وإذا كنا نطمح إلى التدريس ليكون طلبتنا مستعدين لتولي أدوار القيادة في عالم مختلف اختلافًا تامًا عن الحقبة المستندة على المصنع الذي تم فيها تصميم النمط الحالي للتدريس لخدمتها، فإن التغيير الذي يركز على الطالب ليس اختيارًا بل ضرورة.

معلمو الصفوف قادة للتغيير

تعود مسئولية دعم التغيير نحو التدريس المرتكز على الطالب إلى أنواع كثيرة من المعلمين. إن المشرفين والمديرين ومنسقي المناهج والإختصاصيين والمنسقين على مستوى الصفوف ورؤساء الأقسام ومديري وسائل الإعلام والمستشارين هم بعض العاملين التربويين ممنْ يتولون أدوارًا محورية في إعادة هيكلة وبناء الصفوف لدراسة مختلف شرائح المتعلمين بشكل فعال أكثر. إن هذا العمل أسهل كثيرًا عندما يعمل الجميع كفريق من أجل تحقيق هدف مشترك، ومن غير المقبول لأي شخص في السلسلة التنازل عن مسئوليته في جعل المدرسة تعمل من أجل كل طالب يدخل من بابها. ومع ذلك، فإن دور معلم الصفّ في تحقيق ذلك التغيير يعدُّ دورًا رئيسًا، ولا يوجد دور آخر يضاهي حيويته. وإذا فشل معلم آخر في تولي مسؤولية القيادة من أجل التغير الذي يركز على الطالب، يبقى معلم الصف هو المالك لقوة إعادة التصور، وإعادة اختراع التدريس والتعلّم.

إن معلم الصف هو الذي لديه عقد شفهي مع كل متعلم من أجل الإستخدام البناء للوقت الذي يتمُّ قضائه في الصف. إن معلم الصف هو الذي يتواجد في موقع فريد من نوعه لرؤية ما وراء حالات التشتت متعددة الطبقات، ويتنكر من أجل معرفة كل طالب كإنسان منفرد. إن معلم الصف هو الذي يشخص أو يوجد الروابط التي تقوم بين كل متعلم والمحتوى المهم، ويبحث عن دوافع خفية، ويبني الجسور لمعالجة الثقة المتضررة، ويكشف إلى كل طالب كيفية جعل عملية التعلّم عملية إنسانية بشكل تام. إن معلم الصف ببساطة هو قائد لا يمكن استبداله في تحريك التميّز من فكرة مجردة على الورق أو في جلسة تطوير مهني إلى طريقة جوهرية في الحياة الصّفية.

سيؤكد هذا الكتاب على أربعة أنواع مختلفة من الجمهور ممن تعدُّ قيادة المعلم بالنسبة إليهم أمرًا أساسيًّا لجعل التعليم الذي يركز على الطالب حقيقة. الأول، يجب على المعلمين القيام بالعمل اليومي في تحفيّز أنفسهم لتخطيط وتنفيذ التعليم الذي يجعل الطلبة في المقدمة ومحاطون بالاهتمام الرئيس. ثانيًا، يجب على المعلمين تحفيّز الطلبة وقيادتهم وتوجيههم إلى الفَهم والإسهام والممارسة في الصف المـُصمّم ليأخذ بعين الاعتبار احتياجات الأفراد والمجموعة. ثالثًا، يحتاج المعلمون إلى قيادة الآباء لِفَهم أهداف الصف والتي تركز على الطالب أو الصف المستجيب، وكيف تفيد تلك الأهداف أبناءهم، وكيف يمكنهم الإسهام في نجاح أبنائهم ونجاح الصف. أخيرًا، يمكن للمعلمين أن يكونوا قادة مهمين للمعلمين الآخرين ولإداريي المدرسة في عملية فَهم التَّدريس المستجيب أكاديميًّا والإسهام فيه بصورة ذكية.

إن المعلمين الناجحين قادة طبيعيون. ونحن نتولى إدارة التفاصيل الضرورية لتحقيق الأهداف التي لدينا كل الأسباب للإعتقاد أنها تفيد من يتبعونا. وتشير القيادة الحقيقية إلى اتجاه أخلاقي يستحق ثقة الأتباع. ولتحقيق هذا المستوى من القيادة يجب علينا:

- العمل على تحقيق هدف يعدُّ تطورًا في الوضع القائم والسعي إليه.

- تطوير هذه الرؤية ليكون لِمَنْ يطلب منهم سبب مسبق ملزم للقيام بذلك.
- التحرك بشكل ذكي باتجاه هذه الرؤية بينما يستمعون في الوقت نفسه، وبكل اهتمام إلى أصوات واحتياجات مَنْ هم بحاجة للمساعدة الضرورية في هذا الشأن.
- كن صبورًا مع الأتباع ومساندًا لهم ممَنْ نفد صبرهم مع الحواجز الصناعية من أجل التقدم.
- المحافظة على الوتيرة التي تضمن التقدم الواضح بشكل ثابت بدون دفع النظام أبعد من القدرة على التغيّر.
- متابعة نتائج التغيّر والشعور بالاستعداد للتكيّف عند الضرورة لتحقيق نتائج مرغوبة والتخلص من النتائج غير المرغوبة.

قيادة المعلم من أجل صفوف متميزة

الفصول الثلاثة في الجزء الأول من هذا الكتاب مصممة لمساعدة المعلمين على زيادة ثقتهم ليكونوا قادة فاعلين من أجل الصف المستند على الطالب/ المستجيب/ المتميّز. إننا لا نفترض أن هذه الفصول تحتوي على كل ما هنالك لمعرفة المواضيع التي تتناولها. ونحن ندرك أن كل فصل يقدم، في أفضل صورة، نظرة عامة لمسألة أكثر تعقيدًا بكثير. كما نعرف كذلك أن الأفراد الذين يستثمرون طاقاتهم في أي نهج يواصلون تحويل ذلك النهج وتعزيزه. إن هدفنا إذا ليس تقديم الكلمة النهائية فيما يتعلق بقيادة المعلم من أجل التميّز بل تقديم إطار لبداية ذكية.

من خلال خبرتنا، ينطلق المعلمون الأكثر تأثيرًا في التميّز من قواعد معرفة قوية (ومتنامية) متأصلة في فلسفة لما يمكن أن تكون عليه الصفوف إذا ضاعفوا قدرة كل متعلم. إن هؤلاء المعلمين المتعلمين يدعون إلى مساعدتهم في بناء الصف والاهتمام بسلامته مع مرور السنة الأكاديمية. إن التميّز بالنسبة لهؤلاء المعلمين ليس عبارة عن مجموعة إستراتيجيات بل إنها طريقة ضرورية ديموغرافية ومركزة اثنيًا، ومستندة على المعلومات تربويًّا، ومختبرة تجريبيًّا للتفكير في العمل الذي يتولون القيام به.

إن القادة الفاعلين على إطلاع بالمجال أو المجالات التي يسعون إلى قيادتها، ويواصلون تغذية معرفتهم بها. يستعرض الفصل الأول عناصر التعليم المتميّز للمعلمين الذين يريدون القيادة نحو التميّز. ويعمل القادة الفاعلون انطلاقًا من فلسفة أو نظم معتقدات تقدم المعلومات إلى الرؤية التي يوصون بها للآخرين. ويتناول الفصل الثاني الفلسفة التي تدعم ما ندعوه "التميّز" ليستند المعلمون الذين يسعون إلى القيادة نحو التميّز على آرائهم في التدريس، حيث يشترك القادة في فَهم رؤية مشتركة والإسهام فيها. ويقدم الفصل الثالث اقتراحات للتحدث مع الطلبة والآباء والمربّين الآخرين حول التميز، ويدعوهم المعلمون القادة إلى المشاركة في تأسيس المكان والعمليات التي تعود بالنفع على أوسع طائفة ممكنة من المتعلمين. وتركز الفصول في القسم الثاني من الكتاب على إدارة صف متميّز، وهي مهمة أسهل كثيرًا ومدروسة بصورة أشمل عندما يكون المعلم أولاً قائدًا من أجل التميّز.

فَهم التميّز من أجل القيادة

السعي إلى الإخلاص لتحقيق أنموذج

" لا يجادل كثيرون في أن الفرصة في الحياة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالفرصة التعليمية، إلا أننا أسأنا مراراً فَهم فكرة الوصول المتساوي إلى التعليم، بحيث تعني أنه يجب على جميع الطلبة الحصول على فرص التقدم والموارد والتعليم نفسها. والنتيجة هي نظام تعليمي بحجم واحد يناسب الجميع. يدرك التعليم المتميّز أن الطلبة ليسوا من نوع واحد، وأن الوصول إلى التعليم المتكافئ يعني بالضرورة أنه وبالنظر لوجود هدف معين يجب تزويد كل طالب بالموارد والتعليم والدعم لمساعدتهم في تحقيق ذلك الهدف".

جون ستروب، طالب دكتوراه من جامعة فيرجينيا

"قالت لي إمرأة شابة: "أمرت مديرية التعليم للمنطقة الخاصة بنا كل معلميها بتمييز التعليم، لذلك فقد ابتكروا مذكرة إستراتيجيات لنا. إن هذا أمر رائع حقّاً، فهي مترابطة وتحتوي على كل شيء، وأعتقد أنها تضم اثنتي عشرة إستراتيجية".

أجبتها: "أنا مسرورة لأنك وجدتينها مفيدة".

لزمت الصمت قليلاً لتفكر في تعليقها التالي، ثم قالت: "لقد وجدتها مفيدة حقّاً. استخدمت كل فكرة من أفكارها. أعتقد أنني أنتظر الآن المذكرة التالية".

كانت محتارة. لقد "نفذت مذكرة التميّز كاملة" ولم تكن لديها فكرة عمّا ستفعله بعد ذلك. ولأنها لم تكن تمتلك أية قاعدة لفَهم كيف تمَّ وضع الأفكار في المذكرة فقد لاومها الشعور بأنها بدون قاعدة لتخطيط نموها. كانت تمرُّ بما أدركه رالف والدو ايمرسن عندما حذر بأنه إذا اكتفينا بتعلّم الطرق فإننا نصبح مقيدين بتلك الطرق.

ولكن إذا تعلمنا المبادئ فإننا نستطيع تطوير الطرق الخاصة بنا. لقد عكس حديثي مع المدرسة الشابة عدة أمور مشتركة تمَّ إساءة فَهمها حول التميّز، وهي كالآتي:

١. سوء الفهم: التميز هو عبارة عن مجموعة من الإستراتيجيات التعليمية.

الحقيقة: إن التميّز فلسفة – وهو طريقة تفكير حول التدريس والتعلّم؛ بل إنه في الواقع مجموعة من المبادئ.

٢. سوء الفهم: يعتبر مناسباً لمدير مديرية تربية أو مدرسة (أو مطورين مهنيين) ليقوم بإبلاغ المعلمين أو حتى إظهار كيفية تمييز التعليم لديهم بشكل فعال.

الحقيقة: تعلّم التعليم المتميّز يتطلب إعادة التفكير في الممارسة في الصف ونتائج العملية المستمرة، التي تشتمل على التجربة والتأمل والتكيّف في الصف بحدِّ ذاتها.

٣. سوء الفهم: التميّز شيء يفعله المعلم أو لا يفعله (كما في: "أنا أقوم بذلك"، أو "أنا أخبر معلمينا بأنهم يقومون بتمييز التدريس").

الحقيقة: يبدي معظم المعلمين الذين يبقون في الصف لأكثر من يوم واحد اهتماماً بالاختلاف بين الطلبة، ويستجيبون إليه بطريقة ما– خصوصاً مع الطلبة الذين يمكنهم تهديد النظام في الصف. إلا أن عدداً قليلاً جداً من المعلمين يخططون التعليم بنشاط من أجل معالجة الاختلاف بين الطلبة في الاستعداد والاهتمام والتعليم.

٤. سوء الفهم: التميٍّز يدور حول التعليم فقط.

الحقيقة: على الرغم من أن التميّز هو نهج تعليمي فإن التعليم المتميّز غير قابل للفصل عن بيئة التعلّم الإيجابية، والمنهج عالي الجودة والتقييم من أجل تقديم المعلومات لتمكين المعلمين من اتخاذ القرارات وإدارة الصف بمرونة. وبقدر ما يعدُّ أي من هذه العناصر ضعيفاً فإن العناصر الأخرى ضئيلة كذلك.

إن الهدف من هذا الفصل هو تقديم خلاصة موجزة لما ندعوه التعليم المتميّز، وثمة تفسير كامل لعناصر هذا النهج متوافر في مصادر أخرى (على سبيل المثال، توملينسن،

١٩٩٩م، ٢٠٠١م، ٢٠٠٤م؛ وتوملينسن وبريميجون ونارفايز، ٢٠٠٨ م؛ وتوملينسن وماكتيغ، ٢٠٠٦م). إن فهمًا واضحًا للعناصر المستقلة للتميّز، وكيفية ارتباطه بنظام الصف وصقله يمهد الطريق إلى استكشاف أقوى لفلسفة التميّز (والَّذي يرشد إلى كيفية إدارة وقيادة المعلمين للصف المتميّز بشكل فعال). ويجب أن يزيل الفصلان التاليان الأمور المُساء فَهمها حول التميّز –مثل تلك الأمور المبينة سابقًا– وتساعد في إعداد المعلمين ليغدوا قادة فاعلين من أجل التميّز في صفوفهم ومدارسهم.

العناصر الرئيسة للتعليم المتميز

يمكن وصف التميّز بصورة دقيقة بوصفه التطبيق في الصف مصحوبًا بتأكيد متوازن على الطلبة كأفراد ومحتوى المقرر. بعبارة أخرى في صفٍّ متميّز بفعالية، يفهم أن:

- الطلبة مختلفون في تجاربهم، والثقافة، واللغة، والنوع الاجتماعي، والاهتمامات، والاستعداد للتعلّم، وأنماط التعلّم، وسرعة التعلّم، وأنظمة دعم التعلّم، والوعي الذَّاتي كمتعلم، والثقة كمتعلم، والاستقلال كمتعلم، ومجموعة من الطرق الأخرى.
- الاختلافات تؤثر بشكل عميق في كيفية تعلّم الطلبة، وطبيعة الهيكل الذي سيحتاجون إليه في نقاط مختلفة في عملية التعلّم.
- يتحمل المعلمون مسئولية ضمان إتقان كل طلبتهم لمحتوى المهمة.
- يجب أن يضع المعلمون خططًا نوعية ومتطورة بشكل مستمر لربط كل متعلم بالمحتوى الرئيس.
- يشترط في المعلمين فَهم طبيعة كل واحد من طلبتهم، علاوة على طبيعة المحتوى الَّذي يتولون تدريسه.
- التميز نهج مرن نحو التدريس مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات بين الطلبة.
- المعلمين يجب عليهم الاستمرار في توجيه السؤال التالي: "ماذا يحتاج هذا الطالب في هذه اللحظة، ليتمكن من تحقيق التقدم في هذا المحتوى الرئيس، وماذا يجب أن أفعل لتحقيق ذلك؟"

يكمن في قلب ممارسة التميّز في الصف تعديل العناصر المتعلقة بالمنهج – المحتوى، والعملية، والمنتج والتأثير – المستندة على ثلاث فئات من احتياجات الطلبة والاختلافات – الاستعداد والاهتمام وصورة التعلّم.

المحتوى

المعرفة والفهم والمهارات التي نرغب أن يتعلمها الطلبة:

خلال التميّز، نؤكد على الوسائل التي يستخدمها الطلبة للوصول إلى المحتوى الرئيس (مثلاً: القراءة المستقلة، ومع شريك، والنصّ المسجل على شريط، والنصّ مع صور، والاستيعاب السماعي، والبحث في الإنترنت، والاتصال بالخبراء، وعروض المجموعات، وتدريس المجموعات الصغيرة) وليس تغيير المحتوى بحدِّ ذاته (توملينسن وماكتيغ، ٢٠٠٦م). إلا أنه توجد حالات يحتاج فيها بعض الطلبة للرجوع إلى المحتوى الأساسي من أجل المضي قدمًا عندما يكون الطلبة المتفوقون بحاجة إلى المضي قدمًا قبل استعداد أقرانهم في الصف للقيام بذلك، وعندما توجه برامج التعليم المنفردة المعلم نحو تغيير المحتوى نفسه.

العملية

كيف يتوصل الطلبة إلى فهم أو إدراك المحتوى:

التعلّم الحقيقي – من النوع الذي يمكّن الطلبة من الاحتفاظ بالمحتوى وتطبيقه ونقله – يجب أن يَحدُث في الطلبة وليس لهم (مجلس البحوث الوطني، ٢٠٠٠م؛ ويغينس ومكتيغ، ١٩٩٨م). وتستعمل كلمة العملية في الغالب بوصفها مرادفة للأنشطة. غير أنه يمكن للأنشطة ألا تتوافق مع أهداف المحتوى، وتعجز في جعل الطلبة يفكرون من خلال المعرفة الجوهرية والفهم والمهارات أو التشبث بها أو استخدامها. لذا فمن الحكمة استبدال مصطلح أنشطة إدراك الفحوى؛ لتأكيد أن ما نطلب من الطلبة القيام به باسم التعلّم أو الممارسة لا بد من أن يساعدهم في "امتلاك" المحتوى، وإدراك كيفية استيعاب فحواه، وكيف يكون مفيدًا في العالم خارج الصف.

المنتج

كيف يظهر الطلبة ما أصبحوا يعرفونه ويفهمونه ويتمكنون من القيام به بعد فترة مطولة من التعلّم:

المنتج ليس عبارة عن شيء ينتجه الطلبة في حصة واحدة أو نتيجة لنشاط واحد أو اثنين. وبدلاً من ذلك، ثمة تقييم متزايد نحو الذروة يدعو الطلبة إلى تطبيق وتوسيع ما تعلّموه في فترة من الزمن. وتتطلب اختبارات هذه الخصائص عندما يعرضون على الطلبة مشاكل معقدة لحلّها أو معالجتها بوسائل فهم الأفكار الرئيسة ونقل المعرفة وتطبيق المهارات. ولا بد من أن هنالك تقييمات صادقة مصممة بشكل فعال تمتلك هذه الخصائص.

التأثير

كيف تؤثر عواطف الطلبة ومشاعرهم في تعلمهم.

تتولد العواطف والمشاعر في الدماغ، وهي مستندة على التجارب السابقة وردود الفعل على التجارب الحالية. فهي تؤثر في الحافز لدينا للتعلّم، والقدرة على العمل مع الآخرين، والتصور الذّاتي كمتعلم. وهكذا فإن التأثير يعتبر جزءًا لا يتجزأ من المنهج وليس منفصلاً عنه. وعندما يمتلك طالبًا تأثيرًا نحو التعلّم ولنفسه كمتعلم فإن ذلك يمهد السَّبيل إلى النمو الأكاديمي. ومن الناحية الأخرى، فإن التأثير السّلبي للطالب بشأن التعلّم أو قدرات الطالب الخاصة كمتعلم يغلق الباب في وجه هذا النمو. لا يلاحظ المعلمون من ذوي الخبرة سلوك الطالب فحسب، بل إنهم يعملون على فَهم التأثير الذي يدفع السلوك بحيث يستطيعون توجيه الطلبة في اتجاه إيجابي.

الاستعداد

الاقتراب الحالي للطالب من المعرفة النوعية والفهم والمهارات:

من المهم أن نتذكر أن الاستعداد ليس مرادفًا للقابلية، ويجب عدم استخدام المصطلحين بشكل قابل للتبادل. مصطلح *القابلية* يعني ما نعتقد أحيانًا أنه عبارة عن ميزة أكثر أو أقل ثباتًا، وتكون فطرية نوعًا ما. ويعني مصطلح *الاستعداد* حالة مؤقتة يجب أن

تتغير بشكل منتظم نتيجة التدريس عالي المستوى. وسترى لاحقًا في هذا الفصل أن التفكير من حيث "استعداد الطلبة" وليس "قدرة الطلبة" مفيد للطالب والمعلم معًا. ولكي ينمو الطلاب أكاديميًّا، يجب أن يعملوا بشكل ثابت في مهام تركز على المعرفة الجوهرية أو الفهم أو المهارات، وهي أصعب للغاية بالنسبة لمستوى استعدادهم الحالي. وعلاوة على ذلك، يجب أن يمتلك الطلبة نظام دعم في هيئة الأقران و/أو المعلمين الذين سيساعدونهم في تذليل هذه الصعوبة، وإكمال المهمة (أو سلسلة المهام) على مستوى استعداد جديد وأكثر تقدمًا (سوسا، ٢٠٠١م؛ فيغوتسكي، ١٩٧٨م؛ وولف، ٢٠١٠م).

الاهتمام

ما يشغل اهتمام الطالب وحب استطلاعه ومشاركته:

يرتبط اهتمام الطلبة بشكل مباشر بحافز الطالب للتعلّم (كولنز وأمابيل، ١٩٩٩م؛ سيكزينتميهالي، ١٩٩٠م). وعندما يتمّ ربط اهتمام الطالب، يتصاعد الدافع للتعلّم، و يزداد التعلّم قوة. وترتبط الاهتمامات الشخصية عادة بنقاط قوة الطالب، أو السياق الثقافي، أو التجارب الشخصية، أو الأسئلة، أو الشعور بالحاجة.

صورة التعلّم

تفضيل لِفَهم استكشاف المحتوى أو التعبير عنه:

تشكل أربعة عناصر والتفاعلات فيما بينها صورة تعلّم الطالب:

١. أسلوب التعلّم – وهو عبارة عن النهج السّياقي المفضل للتعلّم؛ وتشمل أساليب التعلّم العمل بشكل منفرد أو مع شريك في مكان هادئ، أو مع عزف الموسيقى في غرفة جيدة الإنارة، أو بيئة قليلة الإنارة والتمتع بالجلوس بهدوء أو التجول (دن ودن، ١٩٩٢م، ١٩٩٣م؛ غريكورك، ١٩٧٩م).

٢. أفضلية الذكاء – أفضلية مصاغة بشكل عميق ومركزي للتعلّم أو التفكير؛ على سبيل المثال، تشمل أفضليات الذكاء الشفهي – اللغوي، والمنطقي – الحسابي، والحركي، والشخصي المتبادل، والموسيقي – الإيقاعي، والمكاني، والتحليلي، والعملي، والإبداعي (غاردنر، ١٩٨٥م؛ ستيرنبيرغ، ١٩٨٥م).

٣. **الجنس – يمكن أن تصاغ أنواع مناهج التعلّم وراثيًّا أو اجتماعيًّا بالنسبة للذكور مقابل الإناث**؛ وفي حين لا يتعلّم جميع الذكور (أو الإناث) بنفس الطرق، ثمة أنماط تعلّم مستندة على النوع البشري، وقد يكون من المفيد استثمار اختيارات التدريس والتعلّم التي تعكس سلسلة من الأفضليات المستندة على الجنس، بينما نواصل تعزيز فهمنا للطرق التي يتشابك فيها الجنس والتعلّم (غيليغان، ١٩٨٢م؛ غوريان، ٢٠٠١م؛ تانين، ١٩٩٠م).

٤. **الثقافة – أنواع النهج للتعلم التي قد يصوغها السياق الذي يعيش فيه الفرد والوسائل الفريدة التي يدرك فيها الناس في ذلك السياق حياتهم ويعيشونها**؛ على سبيل المثال، تصوغ الثقافة أسلوب الناس في التواصل وارتباطهم مع بعضهم البعض عبر الأجيال المتعاقبة، وتصوّر هياكل القوة والاحتفال والحزن والتعبير عن الاحترام. وكما هو الحال بين الأجناس، فإن أنماط التعلّم تتباين نوعًا ما عبر الثقافات، إلا أنه لا يتناول تعلّم جميع الأفراد المنتمين إلى ثقافة معينة بالطريقة نفسها. وهكذا، فمن المفيد على الأرجح لتعلّم الطالب أن يتولى المعلم تقديم مجموعة متنوعة من أنواع نهج التّدريس. ويمثل التعلّم بدوره مجموعة من أفضلية التعلّم المستند على الثقافة. ومن أجل تحقيق ذلك، فمن الضروري أن يتولى المعلمون دراسة الثقافات المختلفة للطلاب ليتمكنوا من تحقيق فَهم متعدد الأبعاد للعلاقة بين الثقافة والتعلم (ديلبت، ١٩٩٥م؛ هيث، ١٩٨٣م؛ كيسلي، ماتزينسكي وراولي، ١٩٩٧م).

إن المعلم في الصف متميّز بصورة فعالة، يسعى فيها إلى تطوير بصيرة متزايدة في مستويات استعداد الطلبة واهتماماتهم وموجزات تعلّمهم. ومن أجل تطوير التدريس الذي يضاعف فرصة كل طالب من أجل النمو الأكاديمي، يقوم المعلم بتعديل المحتوى والعملية والمنتج والتأثير. ويتضمن الشكل رقم (١-١) أمثلة محددة حول أسلوب تنفيذ ذلك في الصف

من أجل المحتوى والعملية والمنتج. وبالمقارنة، يحدث الاهتمام باحتياجات الطلبة العاطفية بشكل عام عندما يقوم المعلم بتكييف بيئة التعلّم أكثر من عناصر الصف الثلاثة الأخرى.

الشكل رقم (١-١) : أمثلة على التنوع المستند على حاجة الطالب

	الاستعداد	الاهتمام	صورة التعلم
المحتوى	-مواد على مستويات إمكانية القراءة المختلفة. -التهجئة المخصصة حسب الكفاءة. -طرق العرض المتناوبة. -تدريس المجموعة الصغيرة المستهدفة. -مفردات مختارة. -نصوص منتخبة.	-سلسلة مواد تطبق أفكارًا ومهارات رئيسة على مجموعة متنوعة من الحالات الواقعية. - عروض المعلمين المصممة للربط مع اهتمامات الطلبة.	-نماذج تدريس متنوعة (على سبيل المثال شفهية، بصرية، الإيقاعية، العملية). -الملاحظات الفيديوية أو الصوتية للطلبة الذين يتعلمون بشكل أفضل مع الاستماع المتكرر.
العملية	-الأنشطة المتدرجة. -ورش العمل المصغرة. -الاستخدام المرن للوقت. -اتفاقيات التعلّم. -الواجبات المدرسية المتنوعة في البيت. -اختيارات مجالات الموارد للمعلم.	-مجموعات الخبراء. -مراكز الاهتمام. -مواد إضافية مستندة على اهتمامات الطلبة. -الصور المقسمة إلى أجزاء. -الدراسات المستقلة. -اختيارات التطبيق المستند على الاهتمامات. -اختيارات مجالات الموارد للمعلم.	-اختيار ظروف العمل (على سبيل المثال بشكل فردي أم مع شريك). -المهام المصممة حول أنواع تفضيل الذكاء. -اختيارات مجالات الموارد للمعلم. -مشاطرة الأفكار.
المنتج	-المنتجات المتدرجة. -تحديد الأهداف الشخصية. -اختيار الموارد المتنوعة. -متطلبات التسجيل المستندة على استقلال الطالب. -تزويد نماذج من عمل الطالب الجيد وعلى مستويات مختلفة من التعقيد.	-استخدام اهتمامات الطلبة في تصميم المنتجات. -تصميم الاختيارات. -استخدام التقنيات المعاصرة لتعبير الطلبة.	-التدريس المعقد. -الصيغ المتنوعة للتعبير عن المحتوى الرئيس. -ترتيبات العمل المتنوعة. -الأنماط المتنوعة للتعبير عن التعلّم.

التميز ونظام الصف

التـدّريس المتميّـز هـو عبـارة عـن طريقـة تسترشـد بالمبـادئ نحـو إسـتراتيجية التدريس والتعلـّم، ويتمُّ تطبيقه في سياق نظام الصّفِّ الذي يحتوي على أربعة عناصر ذات ترابط متبادل: بيئة التعلـّم، والمنهج، والتقييم، والتدريس. في جميع الصفوف، ثمة بيئة تعلـّم تصوغها معتقدات المعلم وتجاربه وأعماله. هنالك منهج يصوغه معرفة المعلم للمحتوى ومواد النص والأوامر المحلية أو الاتحادية. ويوجد أنموذج من التقييم يصوغه المعلم وقوى أخرى بعيدة عن المعلم. أخيرًا، تستفيد كل الصفوف من التدريس الذي يصممه ويطبقه المعلمون المنفردون (أو تطبيق تصاميم ثابتة). إن الطريقة التي يتصور فيها المعلم كلا من هذه العناصر وينفذها تصوغ بدورها العناصر الأخرى. على سبيل المثال، التقييم الذي يبدو تقديريًّا للطلبة سيؤثر سلبيًّا في بيئة التعلـّم. كما أن الصف الذي يفرض فيه المنهج فرضًا متشددًا مع وجود اختيارات قليلة أو بدون اختيارات للمعلم لاتخاذ قرارات مهنية بالنيابة عن الطلبة يعمل على أن يقيد اختيارات المعلم في التدريس.

إن أنموذج التميّز الذي يدعمه هذا الكتاب يتبنى الموقف الذي مفاده أن كلاً من هذه العناصر الأربعة يجب أن تصقل وتصاغ لتأمين فرص لكل طالب لمضاعفة قدرته على التعلـّم. وفقط عندما يدعم كل من العناصر – بشكل مستقل وبالتعاون مع بعضها البعض – الحد الأقصى للتعلـّم لدى كل طالب، فإن الصف يعمل كما ينبغي.

بيئة التعلـّم

السّياق المكاني والعاطفي الذي يحدث فيه التعلـّم:

يمكن لمظهر الصّفِّ وتنظيمه وهيكله اجتذاب التعليم بألوان جذابة وعروض فعالة لأعمال الطلبة، ومجالات للعمل الفردي والتّعاوني، والوصول السهل إلى المواد والتجهيزات وترتيبات الأثاث التي تركز الاهتمام على مدخلات الأقران، وليس على المعلم بشكل عام أو بصورة حصرية والأدلة المرئية لدعم العمل الجيد. وبخلاف ذلك، يمكن لبيئة الصّفِّ الطبيعية تقليل التعلـّم عندما تكون ضعيفة، أو مملة، أو ضيقة، أو متمركزة على المعلم، أو

مشتتة للانتباه، أو مقيدة (مع ترتيب جلوس الطلبة والذي يفصل الطلبة عن بعضهم البعض)، إلا أن الأمر الأكثر أهمية من هذا المناخ الطبيعي هو المناخ العاطفي غير الملموس للصفّ. إن الطلبة يتعلمون بشكل أفضل عندما يشعرون بالأمان والمشاركة والتحدي والدعم. وهكذا فإن بيئة التعلّم التي تدعو كل طالب إلى أن يكون مشاركًا بصورة كاملة في الصف – مع دعم تام للرحلة – تعدُّ ضرورة للتعليم المتميز الجيد.

إن التنوع الفاعل – بعبارة أخرى – هو عبارة عن الانتباه الفاعل لاحتياجات التعلّم لكل طالب، والذي يتطلب بيئة تعلّم يتوافر فيها ما يلي:

- استجابة كل معلم إلى احتياجات المتعلمين العاطفية والإدراكية والبدنية.
- شعور الطلبة بالأمان جسديًّا وعاطفيًّا.
- احترام دعم المعلم للإمكانات المتأصلة في كل طالب.
- قبول الفروق الفردية بوصفها طبيعية وإيجابية.
- يتعلم الطلبة احترام ودعم بعضهم البعض كمتعلمين.
- مشاطرة المعلم والطلبة عملية اتخاذ القرارات حول أساليب العمل اليومي المتكرر والعمليات في الصف.
- العمل الجاد أمر متوقع.
- مرونة الترتيبات الطبيعية التي تدعم وصول الطلبة إلى مجموعة متنوعة من اختيارات التعلّم.
- توافر مجموعة متنوعة من الموارد التي تدعم وصول الطلبة إلى المحتوى.
- استثمار تجميع الطلبة بصورة مرنة نقاط قوة الطلبة وإفساح المجال للاهتمام الفاعل بجوانب الضعف لدى الطلبة.

المنهج

هو خطة منظمة لإشراك المتعلمين في المعرفة المهمة والفهم والمهارات.

إن قائمة بالمعايير لا تعدّ منهجًا. إن الكتاب المقرر ليس منهجًا. إن هذه عبارة عن مكونات – الموارد الضرورية – تطوير المنهج. ويبدأ المنهج الجيد بشعور المعلم بالطبيعة

الحقيقية بالفرع الذي يمثله المنهج. وهو يشمل وصفاً للمعرفة الجوهرية والمهارات التي يجب أن يمتلكها الطلبة نتيجة جزء معين من التعلّم (على سبيل المثال، سنة أو وحدة دراسية). يشمل آليات تقييم تخصصية لتحديد كفاءة الطلبة مع نتائج محددة منسقة بإحكام مع تلك التقييمات. كما يشمل وبكل عناية سلسلة دروس أو تجارب تعلّم مخططة تخطيطاً جيداً ومصممة لإشراك الطلبة في المحتوى الجوهري وضمان نجاح الطالب مع المعرفة والفَهم والمهارات الجوهرية (اريكسن، ٢٠٠٦م؛ توملينسن وآخرون، ٢٠٠٩م؛ ويغينس ومكتيغ، ٢٠٠٥م).

يؤيد أنموذج التميّز المقدم في هذا الكتاب بأنه يجب على جميع الطلبة (ما لم تشر خطة التعلّم الفردي إلى غير ذلك):

- العمل مع المعرفة والفَهم والمهارات الجوهرية في درس ووحدة دراسية.
- توقع الأفكار والحصول على الدعم كمفكرين أثناء مشاركتهم في المنهج.
- العمل في مهام محترمة (أي المهام التي تكون مشوقة وجذابة في آن واحد وتلك التي تعزز فَهم المحتوى الجوهري والقدرة على تطبيقه).

التقييم

هو عبارة عن عملية جمع البيانات وتحليلها والتي تحدد درجة تحقيق الطلبة لنتائج جوهرية، والتي تقوم بتحديد القرارات حول التعليم وتخطيطه.

توجد ثلاثة أنواع من التقييم: (١) التقييم التشخيصي (التقييم المسبق) المصمم لتحديد وضع الطالب قياساً إلى نتائج التعلّم الجوهري بوصفه وحدة دراسة، (٢) تقييم التطور (مستمر) والمصمم لمتابعة تقدم الطالب بينما يحصل على نتائج جوهرية مع تقدم وحدة الدراسة، و (٣) التقييم الكلي المصمم لقياس نتائج الطلبة لدى انتهاء وحدة الدراسة، أو عند نقاط رئيسة أخرى في وحدة أو سنة دراسية.

يجب أن توجه التقييمات عالية الجودة الطلبة نحو فَهم نتائج التعلّم الجوهرية، ومعرفة وضعهم قياساً على تلك النتائج، والطرق التي يستطيعون فيها العمل بشكل

فعال لمضاعفة نموهم؛ للوصول إلى تلك النتائج وأبعد منها (ايرل، ٢٠٠٣م). إن أنموذج التنوع الذي يستند عليه هذا الكتاب يؤكد استخدام ما يلي:

- التقييمات التشخيصية (التقييمات المسبقة) لتحديد نقاط دخول الطلبة في وحدة دراسية من حيث استعدادهم واهتمامهم، وموجز المعلومات عن تعليمهم. إن هذه العملية أساسية من أجل تخطيط تنوع الطلبة.
- تقييمات التطور لقياس استعداد الطلبة واهتمامهم وملفات تعلّمهم. إن هذه العملية أساسية في تخطيط ودعم تنوع الطلبة.
- التقييمات الكلية لعرض أنماط متنوعة من التعبير والدعم (المستندة على اللغة وتخصيص الوقت والكتابة وغيرها).

تساعد هذه العملية الطلبة في التعبير عمّا يعرفونه، ويفهمونه، ويستطيعون القيام به قياسًا على النتائج الأساسية.

التدريس

هو عملية التدريس والتعليم وإشراك الطلبة مع المحتوى:

يشغل التّدريس تفكير كثير من الأشخاص عندما يفكرون في عملية التعليم. إنه الآلية المستخدمة لتوصيل المنهج – أو على نحو أدق يربط المحتوى والمتعلمين. إنه يضع المعلم في وضع الجسر الذي يساعد الطلبة في الربط بين المعرفة والمهارات التي يعرفونها (أو يتعلّمونها في الوقت الحالي)، والنتائج الجوهرية التي يحتاجون إليها؛ بهدف مواصلة التطور بوصفهم متعلمين وبشرًا. إنه يساعد في تطوير "خطة مناسبة" لتطوير معرفة الطلبة ووعيهم الذاتي واستقلالهم.

إن أنموذج التميّز الذي يستند عليه هذا الكتاب يؤيد أن التدريس سوف:

- ينتظم مع المعرفة الأساسية والفَهم والمهارات.
- يكون مصممًا بصورة تأخذ بعين الاعتبار الفروقات بين الطلبة بما فيها الفروقات في التعلّم والثقافة واللغة والجنس.

- يكون مرنًا من حيث الوقت والمواد وأنظمة الدعم والتجمعات الطلابية والأنماط التدريسية وإستراتيجيات التدريس والتعلّم.
- يعرض المسارات المختلفة لتحقيق نتائج التعلّم الأساسية.
- يساعد الطلبة في تطوير الكفاءة الذاتية والاستقلالية كمتعلمين.
- يساعد الطلبة في تطوير الكفاءة في التعلّم المشترك.
- يقدم أساليب العمل المتكرر في الصف التي توازن بين احتياجات الطلبة من التوجيه والحرية.

الاعتماد المتبادل لعناصر الصف

من المحتمل أن كثيرين منا قد شرعوا في ممارسة مهنة التدريس بدون مفردات واضحة للتفكير في عناصر الصف الرئيسة، والتي تمَّ وصفها في هذا الفصل. كما أنه من المحتمل أننا لم نكن ندرك الكيفية التي يتردد كل عمل نقوم به في كل زوايا الصف. ومع مرور الزمن وعندما نصبح مهنيين متبصرين وحريصين، نكون قد طورنا تدريجيًّا وعيًّا عامًا بأن مزاجنا ومستويات طاقتنا قد حركت الجبهات التي يتمُّ اختراقها اليوم وتؤثر في طلبتنا. ويستقر إعياؤنا على الطلبة كما لو أنه ضباب، وتصبح متعتنا هي حماسهم. ويمكن لاختبار قدمناه أن يبدو منذرًا بالسوء، ويحمل معه عاصفة ماطرة تهدد الجو المتسم بالودِّ. إن قدرتنا على نزع أزمة مع طالب بشكل سلمي تجعل بيئة التعلّم الكلية تبدو أكثر أمانًا لجميع الطلبة.

وإذ نواصل التطور بوصفنا مهنيين نصبح أكثر إدراكًا لأسلوب تفاعل عناصر الصف، على سبيل المثال، نحن ندرك أنه إذا شعر طالب بأنه دخيل في الصّفِّ فمن غير المحتمل أن يلتزم بمناقشات الصَفِّ والعمل المشترك أو حتى الواجبات الفردية، وتؤثر بيئة هذا التعلّم غير المناسبة بشكل سلبي في المنهج والتدريس لذلك الطالب، كما أنه إذا كان العمل الذي يطلب أداؤه يفوق قدرات طلبة معينين فإنهم سيشعرون بعدم الأمان في الصَفِّ ويعدون بيئة التعلّم سلبية.

ومع مرور الزمن وتزايد الخبرة، نتمكن من توقع الحالات من ذلك القبيل، ونكون فاعلين بإستراتيجيات نوعية ودقيقة لتجنبها، على سبيل المثال، إذا قدمنا مخططات وصورًا لضمان فَهم الطلبة لعملية صعبة قبل أن يقرأوا المادة ذات الصلة بنصوصهم، وحتى الطلبة الذين يقاومون عادة القراءة المستقلة سيشعرون أن لديهم فَهمًا أفضل لما يقرؤونه. يطور التدريس الجيد احتمالية الحصول على تجربة إيجابية مع المنهج. ويمثل الشكل رقم(١-٢) الاعتماد المتبادل بين المنهج والتقييم والتدريس محاطًا بجوانب بيئة التعلّم.

الشكل رقم (١-٢)

الاعتماد المتبادل بين العناصر الرئيسة للصف

امتلاك نجاح الطلبة

التدريس

المنهج

التقييم

الترابط مع الطلبة

إن محتويات هذا الفصل تمثل ما يجب على المعلمين في صفوف متميزة إيجاده ومتابعته وصقله من أجل دعم أفضل محصلة تعلّم ممكنة لكل طالب. هذه هي مواد التدريس الجديدة، وستتناول محتويات الفصل الثاني لماذا يفكر المعلمون في الصفوف المتميّزة بصورة فعالة في صفوفهم والطرق التي يفعلونها. وسيركز الفصل على الدعم الفلسفي للتميّز. إن الشعور بالارتياح بين *ما* و*لماذا* مهم في قدرة المعلم على القيادة من أجل التميّز.

تدريس ما تؤمـن به

فلسفة لتوجيه المعلمين الذين يقودون التعليم وصولاً إلى التميّز

" عندما يقرع جرس المدرسة في اليوم الأول، ويجلس جميع طلبتنا على مقاعد الدراسة، فإننا نكون قد أمسكنا بمستقبل هذه الأمة وهذا العالم في أيدينا، وسيكون لكل ما نفعله مضامين دائمة ليس لحياة أولئك الطلبة فحسب بل على حياة كل من يتصلون بهم، لذا فإن الأسئلة التي يجب أن نوجهها يجب ألا تكون: كيف أستطيع إنجاح هذا؟ بل يجب أن يكون السؤال: كيف لا أتمكن من جعل هذا فاعلا؟".

وندي كوب، يوم واحد، كل الأطفال

لا ينضم سوى القليل من المعلمين إلى مهنة التدريس، وهم يتمتعون بفلسفة تدريس متطورة تطوراً جيداً. تتطور فلسفة التدريس الهادفة بشكل صامت، يوماً بعد آخر، من خلال الأزمات والانتصارات التي يحققها أولئك المعلمين المستعدين للمخاطرة بالتأمل في عملهم ودورهم الخاص في ذلك العمل. ويبلغنا الخبراء الذين يدرسون التغيير أنه يمكننا تامين طريقنا للقيام بأعمال جديدة أو شقّ طريقنا إلى معتقدات جديدة. ويشعر البعض بأنه الأكثر شيوعاً بالنسبة للأعمال المخصصة لصقل معتقداتنا من عكس ذلك (مثلا: فلان، ٢٠٠٧م؛ ريفز، ٢٠٠٩م). بعبارة أخرى، عندما يحاول معلم تطبيق شيء ما في الصف ويجد أنه من المفيد لطلبته القيام بصياغة العمل واعتقادات المعلم حول ما ينجح وكيفية متابعة الصّفّ الفعال.

إذا توجب على المعلمين دخول الصّفِّ الأول وهم يحملون أساليب التميّز الفلسفية بصورة فعالة، فلن يكون لدينا معلمون. وأفضل أمل لدينا للحصول على صفوف تعمل بشكل فعال لكل طالب هو القيام بتثقيف المعلمين الذين يهتمون بشكل عميق بالتدريس والشباب الذين يدرسونهم؛ وهم معلمون يؤمنون أن التدريس هو دعوة وليس مجرد عمل ويفهمون أنهم سيصبحون مهنيين حققوا ذاتهم (إلى درجة أنهم قادرون على القيام بالتدريس المتميّز)؛ وهم أيضًا مَنْ يمهد السَّبيل لطلبتهم ليحققوا ذاتهم. إنها حتمًا حالة المعلمين الذين يقودون بشكل فعال من أجل التميّز، ويعملون انطلاقًا من إحساس واضح بأن الصفوف يجب أن تشكل عالمًا يكون التعلّم فيه مجزيًّا ويجعل الاحترام المتبادل والجهد المثابر والمسئولية المشتركة فيه الجميع أكثر قوة.

ومن الممكن بناء حالة قوية عن التميز على الأسس الديموغرافية للصف المعاصر واحتياجات الطلبة المتنوعة بشكل متزايد من أجل التعلّم في عالم يزداد تعقيدًا (ماركس، ٢٠٠٠م). كما يمكن أيضًا بناء حالة قوية عن التميّز بالاستناد على البحوث (مثلا، توملينسن وآخرون، ٢٠٠٣م). إلا أننا نؤمن أن ممارسة التميّز متأصلة في فلسفة مستندة على الطالب أو قواعد أخلاق التدريس.

ليس الهدف من فحص الفلسفة التي وراء التميّز في هذا الفصل هو القيام بالاقتراح بأن المربّين بانتظار الحصول على نظام المعتقدات هذا – أو غيره – قبل محاولة تلبية مطالب تعلّم الطلبة. وبدلاً من ذلك، فإننا نأمل أن تكون الإشارة إلى هذه الأفكار أمرًا مفيدًا للمعلمين الذين يريدون القيادة من أجل التميّز، ومساعدتهم في التمعن في معتقداتهم، وفَهم بعض التفكير الذي يكمن وراء نهج متماسك ومصمم ونشيط نحو تمييز التعليم. يجب أن يساعد هذا التأمل المعلمين في تطوير قاعدة منطقية أو رؤية تساعدهم في التحدث إلى طلبتهم.

ثمة طرق كثيرة لترتيب الأفكار التي تلي ذلك. ويبدو أن الطريقة التي اخترناها منطقية كغيرها على الرغم من معرفتنا أن تلك الأفكار لا تتطور على نحو

منطقي أو متدرج بالنسبة للعديد من المعلمين. ونحن ندرك أن الأمر المثير في هذه الأساليب يكمن في كونها مترابطة – فمن الصعب فصل بعضها عن الأخرى. كما أننا ندرك عدم ضماننا إلا لعينة من أنواع التأملات الثاقبة في كل مجال، لذا فإننا ندعو القراء إلى إضافة أفكارهم إلى أفكارنا.

سنبدأ بإلقاء نظرة على بعض الأسس الجوهرية لفلسفة التميّز التي نؤمن بها. ثم سنبحث كيف يمكن أن تصقل تلك العقائد أو المبادئ استجابة الدرس العاطفية إلى احتياجات الطلبة العاطفية. أخيرًا، سوف نتمعن في بعض الأمثلة الواقعية حول أسلوب توجيه تلك المبادئ لطموحات المعلمين لتأسيس قاعة تدريس متميزة وقيادتها وإدارتها.

متى يتوافر التعليم المتميز؟

تقول لورنا ايرل: "إن التميّز هو ضمان حصول الطلبة المناسبين على مهام التعلّم المناسبة في الوقت المناسب، وحالما تدرك ما لدى المعلم، وما يحتاج إليه لغرض التعلّم فإن التميّز لا يعدّ اختيارًا، إنه استجابة واضحة" (٢٠٠٠، ص ص ٨٦-٨٧).

هذه طريقة عملية للغاية لدراسة التميّز إلا أنها تصوغ نهج السبب والتأثير نحو التفكير في الجذور الفلسفية للتميّز. تصرح ايرل بشكل جوهري بأننا إذا كنا نهتم بنجاح التعليم مع كل طالب من طلبتنا، فيجب أن نواصل متابعة نموهم من حيث ما نعتبره أهداف تعلّم مهمة. وبالتأكيد، سنجد أن الطلبة في أماكن مختلفة يتقنون تلك الأهداف. ومن أجل التأكد من نجاح كل طالب فإننا نقترح أنه ليس لدينا أي اختيار سوى التدريس المتميّز؛ أي بكل بساطة، لا يوجد أي بديل.

إن الاعتقاد الذي يحرك تسلسل أفكار ايرل هو عبارة عن تأكيد للقيمة العميقة لكل متعلم – وهو ليس نوعًا من الاعتقادات التي تتسم بالغموض أو التعميم. يحثّ الاعتقاد القائم على قيمة الفرد المعلم بدقة إنسانية كل طالب، وبالتالي فرض الممارسة في الصف نتيجة لذلك. السؤال هو التالي: "إذا كنت تؤمن في (X)، فلن يكون الاختيار

سوى (Y)؟" فيما يلي مجموعة من الاعتقادات التي تؤدي إلى الممارسة في الصّفِّ والتي تهتم بإصرار باحتياجات المتعلمين لأنه *ببساطة لا يوجد أي اختيار آخر*.

الاعتقاد الأول: كل طالب جدير بالكرامة والاحترام

يكمن في مركز الديموقراطية وأديان العالم الرئيسة الاعتقاد بأننا يجب أن نحترم الحياة الإنسانية ونبجلها. ومن هنا ينبع التذكير بأن كل حياة هي فريدة من نوعها، وغير قابلة للاستبدال، وقيِّمة بشكل متأصل. وفي معظم المجتمعات يعدُّ الشّخص البالغ هو مَنْ يتحرك أبعد من مركزية الذات ليميّز ويعالج احتياجات الآخرين، ويمكنه السعي إلى نيل العدالة ليس لنفسه فحسب بل للآخرين أيضاً. إن الكلمات التي تؤكد الكرامة تحيطنا وتسود في الوثائق الحكومية، ودور العبادة، والأحكام القضائية، والمحادثات السياسية، والمناظرات الأخلاقية. إن الخطر طبعاً هو أنه على الرغم من أننا "نقبل" فكرة الكرامة الإنسانية بشكل تلقائي في معظم أنحاء العالم الحر، فإننا نثبت هذه الفكرة بصعوبة بالغة.

إن المعلم الذي يقبل ويثبت مبدأ الكرامة الإنسانية لا ينظر إلى سجل الصّف بل ببساطة يشاهد قائمة بأسماء طلبة الصّف. يعتبر ذلك المعلم أن التدريس هو عبارة عن مشرف على حياة الصغار – أي صقلها. ويطمح المعلم بالعمل والتفاعل بطرق تحترم وتبجِّل بشكل ثابت قيمة كل طالب. يقبل هؤلاء المعلمون الفكرة الأساسية بأن التدريس هو بشكل أساسي يدور حول بناء الحياة (تومكننس، ١٩٩٦م).

يتمُّ تأكيد معظم زخم التدريس المتميّز على الاعتقاد بأن كل حياة شابة هي قيمة مطلقة، ويجب أن يتم التعامل معها وفقاً لذلك من قبل البالغين الذين يتولون مسئولية صقل تلك الحياة الفتية. وتتولى مركزية أو هامشية هذا الاعتقاد في تفكير المعلم صقل القرارات حول قواعد الصّف، والمنهج، والتّدريس، وتصنيف الطلبة، والانضباط، وتحديد المراتب، وكل جانب آخر في التدريس. إن محاولة تثبيت هذا الاعتقاد في ممارسات الصّفِّ لا يبسط بالتأكيد دور المعلم، ولكن على الأرجح يقوم بإثرائه.

يؤدي الإيمان بقيمة كل طالب وكرامته بالمعلمين إلى توجيه أسئلة من مثل الأسئلة التالية:

- كيف أتمكن من كسب فَهم مواهب هذا الطالب وجوانب قوته واحتياجاته؟
- كيف أستطيع أن أظهر لهذا الطالب أنني أحترمه وأقدره؟
- كيف أساعد هذا الطالب في إدراك جوانب قوته وتوسيعها؟
- كيف أتمكن من ضمان الكفاءة الثقافية الخاصة بي شخصيًّا ليصبح المعلم أكثر فاعلية لكل متعلم؟
- ما الطرق التي تساعدني في مساعدة الطلبة في رؤية وتقييم أسهامات وقدرات كل طالب آخر في الصف؟
- كيف أوجه تطور الإحساس بمجتمع الصف المتسم بالاحترام؟

الاعتقاد الثاني: التنوع أمر حتمي وإيجابي

أعدّت معلمة قائمة علقت بشكل بارز على جدار الصف وكتبت عليها ما يلي: "أوجه التشابه بيننا تجعلنا بشرًا. والفروق بيننا تجعلنا أفرادًا". أعادت محادثاتها وأعمالها مع الطلبة على نحو مثابر التأكيد على الكلمات المعلقة على الجدار. ذكرت طلبتها أن كل واحد منهم يحتاج إلى العطف والأصدقاء. الجميع يرتكبون الأخطاء ويمرّون بأيام جيدة وبأيام سيئة. إلا أن روح الدعابة لدى "جوش" متأصلة فيه بصورة فريدة من نوعها. وتعني خلفية "خافير" اللاتينية أنه يعرف أشياءً قد لا يعرفها طلبة آخرون في الصف، لذا يمكن للصّفِّ التعلّم منه. وتساعد وجهة نظر "أندريا" بوصفها أكبر أبناء عائلة كبيرة في مساعدتها على رؤية الأمور بطرق قد لا يفكر فيها طلبة صفها الآخرون.

ومن خلال ذلك، يساعد المعلم الطلبة في تعلّم واقع مهم: نحن متشابهون كثيرًا كبشر، وبهذه الطرق، نتقاسم رابطة مشتركة إلا أن البشر يختلفون كذلك.

وفي بعض الأحيان، تفصل تلك الفروق بيننا غير أن ذلك ليس ضرورياً. يجب أن تثرينا تلك الفروق – ويحدث ذلك فعلاً – عندما نكون منفتحين عليها.

يقود الإيمان بالتنوع العادي والإيجابي المعلمين إلى توجيه أسئلة مثل:

- كيف أسهم في زيادة وعي طلبتي لجوانب تشابههم الأساسية وفرديتهم؟
- كيف أبحث عن وجهات نظر متنوعة حول المسائل والمواضيع في صفنا؟
- كيف أساعد الطلبة في طلب وتقييم أنواع وجهات النظر حول المسائل والمواضيع؟
- كيف أفهم جيداً ثقافتي؟ وكيف تصقل أنواع وجهات النظر والتطبيقات لدي كشخص وكمعلم؟
- كيف أضمن تمثيل خلفيات الطلبة وثقافاتهم ولغاتهم وأنماط تواصلهم والطرق المفضلة لتعلّمهم وتقاليدهم في تشغيل الصّف والمناهج والمواد؟
- كيف أضمن امتلاك كل طالب نفاذ متساو إلى جوانب القوة في أعضاء المجموعة؟
- كيف أقوم بتأسيس عمل المجموعة بصورة تلتفت إلى جوانب القوة الخاصة في أعضاء المجموعة؟
- كيف أضمن امتلاك كل طالب مساهمة فكرية مهمة يقدمها إلى عمل الصف؟

الاعتقاد الثالث: يجب أن يعكس الصف نوع المجتمع الذي نريد لطلبتنا العيش فيه وقيادته

من المؤكد أننا نريد من الشباب العيش في المجتمع وتقييمه والدفاع عنه؛ ليشعر كل عضو من أعضائه بالاحترام والكرامة. بالإضافة إلى أننا نعيش في زمن يصبح فيه العالم بشكل سريع هو الخلفية المرجعية للجميع، وبالنسبة لبلادنا، ثمة سكان مقيمين في أرجاء كثيرة من الولايات المتحدة الأمريكية هم عبارة عن خليط من اللغات والثقافات والخلفيات الاقتصادية والإمكانات. وبناءً على ذلك، نحتاج إلى صفوف يقبل فيها الطلبة التنوع ويتوقعونه ويقيمونه. وهكذا يرتبط الاعتقادان اللذان يقودان إلى التميّز بهذا الاعتقاد الثالث.

شاهدت فيفيان بيلي (١٩٩٣م) الأطفال في الروضة التي تعمل فيها يستبعدون زملاءهم من الألعاب والمجموعات الصّفية. وحيث إنها كانت تدرك المسئوليات بعيدة المدى للمرفوضين والرافضين؛ فقد وضعت قاعدة جديدة للصف: "لا يمكن القول: لا يمكنكم اللعب." ومع مرور الزمن، ساعدت طلابها الصغار في مناقشة عدالة الاستبعاد. وعلى الرغم من إجراء المحادثات بلغة الأطفال في سنِّ الخامسة فقد كانت في البداية تشبه بشكل بارز القواعد المنطقية للبالغين لتصنيف الناس والفصل بينهم. وبمرور الزمن تقبل الأطفال القاعدة وطبقوها وقدروها ودافعوا عنها. وهكذا توصلوا على الرغم من عمرهم الصغير إلى أنه ليس من الممكن تقييم واستبعاد شخص أو مجموعة في الوقت نفسه. وفهموا في نهاية المطاف أنه إذا كانت كلمة "مختلف" تعني أن عليك أن تكون في مكان آخر فإن هذه الكلمة ليست أمرًا جيدًا. أصبحوا يميّزون الاختلافات بوصفها جزءًا منهم وليست أسبابًا للشك في الآخر أو رفضه.

كما أنه من الصعب إيجاد استدلال يؤكد أن المدرسة والمعلم لديهما احترام عميق لقيمة كل فرد، وقبول للتنوع بوصفه طبيعيًّا ومرغوبًا لدى وصف بعض الطلبة بأنهم "قادرون" وغيرهم بأنهم "أقل قابلية" لغرض تقسيمهم أكاديميًّا. إن ممارساتنا طويلة الأمد في الفصل الأكاديمي معقدة وما يزال كثيرون يؤيدونها.

فيما يتعلق بالطلبة ذوي تحديات التعلّم، يذكرنا ريتشارد فيلا وجاكلين ثاوزند بأن "التعليم الشامل يدور حول..الالتزام بتزويد كل طالب في المجتمع وكل مواطن في دولة ديموقراطية بالحق المطلق في الانتماء.. أن الشمول هو عكس الفصل والعزل.. ويوجد الفصل في التعليم طبقة دائمة من الطلبة يقال لهم إنهم غير ملائمين أو غير متطابقين أو غير منتمين إلى الصف"(٢٠٠٥م، ص ٥). ويمكن قول الشيء نفسه عن الطلبة الّذين لغتهم الأولى ليست الإنجليزية، والطلبة الّذين يعيشون في أسر تتبناهم وترعاهم مؤقتًا، وفئات أخرى من المتعلمين الذين يجدون أنفسهم في أغلب الأحيان مستثنين من الصّفِّ "الاعتيادي" ومجموعات المطالعة الإضافية والرحلات والفرص

الأخرى التي تشير إلى وضع الطالب. إن التقييم يعني الشمول وليس الاستبعاد، كما أن تكريم التنوع هو الترحيب به وليس إبعاده.

يولد الاعتقاد بأن الصفوف يجب أن تمثل عالمًا نأمل أن يعيش فيه الطلبة، ويتولى فيه المعلمون القيادة استفسارًا عن أسئلة مثل:

- كيف أفهم الخلفيات المرجعية المتنوعة لطلبتي واحتياجاتهم لأتمكن من استخدامها والبناء عليها بشكل فعال؟
- كيف نوجد أنا وطلبتي بيئة تعلّم شاملة يتعلمون فيها جيدًا مع بعضهم البعض وليس مجرد إشغال المساحة نفسها؟
- كيف أساعد الطلبة في إيجاد صفّ يفهمون فيه أن لدينا كافة نقاط الدخول المختلفة في التعلّم، وتقاسم ضرورة مشتركة للتعلّم؟
- كيف يشجع الطلبة نمو بعضهم البعض ويدعمونه؟
- كيف يتعلّم الطلبة الاحتفال بنمو بعضهم البعض؟

الاعتقاد الرابع: يمكن لمعظم الطلبة تعلم معظم الأشياء الأساسية في مجال دراسة معين

إن معتقدات المعلمين حول قدرة الطلبة على النجاح غالبًا ما تدفن تحت الوعي. غير أن هذه المعتقدات عبارة عن عوامل محددة قوية في صقل كل من التدريس وموقف الطلبة من التعلّم.

ترى كارول دويك، التي يمتد بحثها في الدافع إلى عدة عقود (مثلاً: ٢٠٠٠م، ٢٠٠٦م) أننا نطور في وقت مبكر في الحياة "طريقة التفكير" حول ما يعنيه أن يكون المرء ذكيًّا، وكيف نصبح أفرادًا ناجحين. ويشير عملها إلى اختيارين، طريقة تفكير ثابتة أو طريقة التفكير المتنامية(متغيرة). يستنتج الأشخاص الذين يطورون طريقة تفكير ثابتة أن النجاح ينبع من قابلية موروثة – أي أن الشخص يولد ذكيًّا أو غير ذكي. أما الأشخاص الذين يطورون طريقة التفكير المتنامية فيصلون إلى استنتاج مختلف. هم

يؤمنون أن النجاح لا يتقرر بقابلية موروثة بل بالجهد المثابر والقائم على المعلومات أي أن الناس يشقّون طريقهم نحو النجاح.

يحسُّ الطلبة ذوي طريقة التفكير الثابتة بشعور الحتمية عندما يواجهون صعوبة في المدرسة. على سبيل المثال، يستنتج الطلبة الذين يواجهون صعوبات في الدراسة على أساس منتظم أنهم لا يتمكنون من النجاح لأنهم غير أذكياء. كما أن الطلبة ذوي القابلية العالية قد يترددون أمام التحديات لاعتقادهم أن الأذكياء يجب ألا يعملوا بجد، وإذا لم يتمكنوا من معالجة التحدي ببذل أدنى جهد فإن ذلك مؤشر على أنهم غير أذكياء. وفي كل من الحالتين، لدى الطلبة ذوي طرق التفكير الثابتة أدنى حافز للعمل بجد.

يعتقد الطلبة ذوي طريقة التفكير المتنامية بأنه إذا كانت مهارة أو مهمة صعبة نوعًا ما، فإنهم يتمكنون من تحقيق التفوق على الرغم من كل شيء لأن جهودهم المتواصلة ستربح في نهاية المطاف. إن دافعهم إلى العمل الجاد عال لأنهم يعتقدون أن المكافأة تستحق استثماراتهم.

يتولى المعلمون ذوو طريقة التفكير الثابتة حتمًا "تدريس" كل طلبتهم إلا أنهم يفعلون ذلك ولديهم إحساس بأن "بعض الأطفال سيتعلمون وبعضهم لن يتعلموا". إن هؤلاء المعلمين يدرسون وهم لا يتوقعون أن يتعلّم كل طالب. إنهم يضعون الاستنتاجات، في الغالب بشكل واع وغالبًا في وقت مبكر في مقرر أو صف، حول أي من الطلبة أذكياء وأيهم غير أذكياء. ثم يتابعون التدريس وفقًا لذلك، ويتولون معالجة الطلبة، وإثراء أو تسريع طلبة آخرين.

يعمل المعلمون ذوي طريقة التفكير المتنامية من مبدأ أن أي طالب يمكنه بصورة فعلية تعلّم أي شيء إذا كان الطالب مستعدًا للعمل الجاد إذا وجد دعمًا في ذلك الجهد. إن هؤلاء المعلمين غير معنيين بالتسميات أو الأداء السابق، بل ينطلقون لتأسيس أخلاقيات العمل الجاد وتدريس الطلبة المهارات التي يحتاجون إليها للعمل بشكل فعال. إن النجاح في تحقيق أهداف التعلّم الأساسية لكل طالب هو النتيجة الوحيدة المقبولة لهؤلاء المعلمين.

لا يعتبر وجود تفاعل بين طرق التفكير التي يحملها الطلبة والمعلمين معا أمرا مثيرا للدهشة. ويوضح الشكل (٢-١) بعض التفاعلات والمضامين الممكنة.

ومن المهم الإشارة إلى أن دويك يجد أن الناس يمكنهم تغيير طرق تفكيرهم. ويتولى المعلمون ذوو طرق التفكير المتنامية مساعدة الطلبة بشكل منتظم في فَهم امتلاكهم السيطرة على نجاحهم، وبالتالي فإنهم يمكنون الطلبة من ذوي طرق التفكير الثابتة من العمل انطلاقًا من الإحساس بالعلاقة الشخصية.

إن إسهام طريقة التفكير المتنامية في تحفيز الطلبة والإنجاز كبيرة (على سبيل المثال: أرونسن وفريد وغود، ٢٠٠٢م؛ غود وأرونسن وإنزليشت، ٢٠٠٣م). ويؤثر الطلبة الذين يؤمنون بأن عملهم الجاد سيؤثر إيجابيًّا في نجاحهم في تحقيق علامات ونتائج أعلى في اختبارات الإنجاز والمشاركة في الدراسة الأكاديمية على مستوى أعلى والتمتع بالعملية الأكاديمية أكثر من الطلبة الذين يحتفظون بمنظور طريقة التفكير الثابتة.

الشكل رقم (٢-١)

التفاعلات الممكنة بين المعلم وطريقة تفكير الطالب

المعلم	طريقة التفكير الثابتة	طريقة التفكير المتنامية
طريقة التفكير المتنامية لدى الطالب.	يمكن أن يفهَم المعلم قدرة الطالب واستعداده للعمل الجاد والتدريس مع الأخذ بعين الاعتبار لغة الطالب، وثقافته، ووضعه الاقتصادي، وعرقه، وصفته.. إلخ.	يتولى المعلم والطالب نمو الطالب ويحددان الأهداف لتحقيق التقدم، والبحث عن وسائل لمواصلة التطور. إن للطلبة على كافة مستويات الاستعداد أكبر فرصة للتحدي، والنمو، والنجاح.
طريقة التفكير الثابتة لدى الطالب.	يقبل المعلم والطالب صعوبات الطالب كما هي، ولا يمارس أي منهما الجهد المطلوب لتحقيق مستويات عالية من إنجاز الطالب. كما يقبل كلاهما العلامات المرتفعة بوصفها مناسبة للمتعلمين المتقدمين.	يشجع المعلم ويصرُّ على جهود الطالب ونموه. ويمكن لطريقة تفكير الطالب مع مرور الزمن التغير إلى طريقة التفكير المتنامية، بدليل أن بذل الجهود يقود إلى النجاح. وللطلبة على كافة مستويات الاستعداد أقصى فرصة للتحدي والنمو والنجاح.

ومن غير المحتمل أن يمارس معلم ذو طريقة تفكير ثابتة جهداً كافيًّا لضمان نجاح الطالب. يعتقد ذلك المعلم (بوعي أو بدون وعي) أنه غير قادر على تحقيق النجاح. إن التميّز عبارة عن جهد ذهني يتطلب من المعلم إيجاد نقطة دخول أكاديمية متعلقة بمحصلات التعلّم الأساسية من أجل جعل الخطط التدريسية مصممة لدفع الطلبة إلى تحقيق تلك النتائج، وتبني نهج "مهما تطلب ذلك" في تنفيذه. كما أنه يدعو المعلمين إلى العمل مع الطلبة ليظهروا لهم الصلة المباشرة بين الجهد والنجاح، وبذلك يوظفون طاقة كل طالب من أجل نجاحه.

ترى دويك أننا لا نخدم طلبتنا بصورة أفضل من خلال إخبارهم بأنهم أذكياء ولكن بكوننا صريحين حول معقل مهاراتهم في وقت معين والمكان الذي يحتاجون التواجد فيه من أجل تحقيق أحلام حياتهم ومدارسهم. كما أنهم يحتاجون إلى منح الطلبة مساعدتنا في تطوير المواقف وعادات العمل والإستراتيجيات الضرورية لتحقيق أهدافهم. وتضيف قائلة: "إن الثقة التي يحتاج إليها الطلبة ليست الثقة بأن لديهم مستوى معين من الذكاء أو أكثر من الطلبة الآخرين. إن الثقة التي يحتاجون إليها هي الثقة التي يمكنهم، أو يمكن لأي شخص آخر تعلّمها إذا وظفوا جهودهم وإستراتيجياتهم" (٢٠٠٠م، ص ص ٥٧-٥٨).

إن الإيمان في القدرة الحقيقية لجميع الطلبة في تعلّم مضمون أساسي يؤدي إلى طرح المعلمين للأسئلة التالية:

- كيف أفهم طريقة تفكير كل من طلبتي بهدف ضمان فَهمهم لقدراتهم للتأثير في نجاحهم الخاص؟
- كيف أساعد كل طالب في تطوير وتوسيع مواقفه وعادات ذهنه وإستراتيجياته اللازمة للإسهام في نجاحه بوصفه متعلماً؟
- كيف أفَهم وأعالج تطور تعلّم كل طالب والاحتياجات المتعلقة بنتائج التعلّم المحددة لأي صف/ موضوع (مواضيع)؟

- كيف أضمن وجود مواد ودعم لازم لتقدم كل طالب؟
- كيف أضمن بناء ترتيبات عمل الصف على أنواع التفضيل الثقافي للتعلّم؟
- ما الوسائل التي تمكنني من التوضيح لطلبتي بأنني أقوم بتقييم جهودهم بدلاً من قدراتهم الفطرية – وأنني مهتم بنموهم أكثر من نقاط انطلاقهم؟
- كيف أضمن أن التنافس مع الذات وليس الواحد مع الآخر هو هدف هذا الصف؟
- كيف أضمن أن نمو الطلبة هو عبارة مكون رئيس ومرئي في إعلان النتائج؟

الاعتقاد الخامس: يجب أن يكون لكل طالب حقّ متساو في الوصول إلى فرص تعلّم ممتازة

يجب أن يقودنا الإيمان بجدارة كل طالب إلى الاستنتاج أنه يجب أن يكون لكل شخص شاب قدرة الوصول بشكل فعلي إلى أفضل فرص التعلّم المقدمة في المدرسة. إن الاقتراح بأن بعض الطلبة يتطلبون جهودًا أقل هو اختصار لمثال مهم للغاية. وفقًا لما يقول جون ديوي:

> "ينبغي أن يكون ما يريده أفضل الآباء وأكثرهم حكمة لطفله هو نفس الأمر الذي يجب أن يريده المجتمع لكل أطفاله. ويعدّ أي مثل أعلى آخر لمدارسنا ضيقًا وفظًّا. وإذ يتم تطبيقه فإنه سيدمر ديموقراطيتنا... ولا يمكن للمجتمع أن يكون صادقًا مع نفسه إلا بأن يكون أمينًا على النمو التام لجميع الأفراد الذين يشكلونه (سكليتشتي، ١٩٩٧م، ص ٧٧)".

يشير الإيمان في قدرة كل الطلبة على تعلّم المعرفة والمهارات الأساسية في موضوع أو وحدة دراسة إلى أن المدارس تقدم الأفضل للجميع. كما أن هذا الإيمان ينطوي على افتراضين إضافيين. الأول، يجب أن تركز فرص التعلّم على ما هو أساسي للتعلّم – أي كيف يكون للموضوع مغزى، وما الذي يجعله حقيقيًّا ومفيدًا وذا صلة ومغزى. ثانيًا، يجب أن يؤمن المنهج والتدريس للمتعلمين كافة فرصًا ثابتة لفهم المحتوى ليتمكن الطلبة من الاحتفاظ بما تعلّموه وتطبيقه ونقله (توملينسن وماتيغ،

٢٠٠٦م). وبعبارة أخرى إذا عملت المدارس والمعلمون من منظور طريقة التفكير المتنامية، ليس لدينا سوى سبب بسيط للافتراض بأنه لا يمكن سوى لقليل من الطلبة التعلّم بالمفاهيمية، والتفكير بعناية، ومناقشة الأفكار، ومعالجة مسائل العالم الحقيقي. وبدلاً من تطوير المنهج الذي يمثل اعتقاد بأن نسبة صغيرة فقط من الطلبة يمكنهم أداء عمل معقد فإننا نخطط منهجاً "مرتفع النهاية" لمعظم الطلبة، ثم تمييز التدريس للتأكد من أن كل طالب يدعم في تحقيق تلك الأهداف المعقدة وإن أمكن تجاوزها.

ثمة أدلة وافية على أن ممارسة تقديم المنهج والتدريس عالي الجودة لبعض الطلبة – وليس جميعهم – تؤدي إلى عائق للطلبة الذين يعانون مسبقاً من عائق من حيث فرصتهم في الإنجاز (على سبيل المثال: كاربونارو و غاموران، ٢٠٠٢م؛ غاموران ونيستراند وبيرناردز ولوبور، ١٩٩٥م). علاوة على ذلك، تتزايد الدلالات الواضحة حول تأسيس توقعات لأغلبية الطلبة ليصبحوا مبدعين (وليس مجرد مستهلكين) للمعرفة ضروري إذا توقعنا نجاح كل مَنْ هم في سنّ الفتية والإسهام في العالم الذي سيدخلونه عندما يغادرون المدرسة (ماركس، ٢٠٠٠م). "في عالم عصر المعرفة اليوم.. يجب أن يعمل المربّون من القاعدة التي مفادها أن الهدف من المدارس هو توصيل الطلبة كافة إلى أقصى قدراتهم، وإلى مستوى من التعليم كان محصوراً من قبل في القليلين" (دوفور و اياكر، ١٩٩٨م، ص٦٢).

إن الإيمان بالمساواة في الوصول إلى فرص تعلّم ممتازة يقود المعلمين إلى توجيه أسئلة مثل:

- إلى أي درجة يبدو المنهج ذا صلة ومرتبط بكل طالب في الصف؟
- هل المنهج مصمم لضمان فَهم الطالب للمحتوى؟
- هل أنا واثق من أنني أتولى تدريس جميع طلابي بشكل فعلي وليس "التخفيف" على بعضهم البعض؟

- هل كل المهام التي أعرضها محترمة، أي؛ هل هي جذابة بشكل متساو، ومركزة على الفَهم الجوهري؟ وهل يتطلب الأمر من الطلبة التفكير بصورة نقدية و/أو إبداعية؟ وهل يطلبون من جميع الطلبة العمل مع المحتوى بطرق حقيقية؟
- كيف أتمكن من التأكد من أن معظم طلبتي المتقدمين يواجهون التحدي بصورة ثابتة؟
- كيف أدعم كل طالب في تحقيق الأهداف المثبتة وتجاوزها، إن أمكن؟
- هل كل طالب مشارك نشيط في المناقشات المصممة لمساعدتهم في منح الأفكار ذات المغزى؟
- كيف أجدول وقتي بحيث يركز الطلبة على احتياجاتهم الأكاديمية ويتفقون جميعًا على الأفكار المهمة؟

الاعتقاد السادس: الهدف الرئيس للتدريس هو توسعة قدرة كل متعلم

إن ضمان حصول كل طالب على أفضل منهج وتدريس تستطيع مدرسة ما تقديمه، علاوة على الدعم الضروري للنجاح في مثل تلك الظروف يدفع المدارس بصورة أكثر قربًا إلى هذا الاعتقاد. إلا أنه في التطبيق، لا نتوصل بشكل عام إلى تبني الاعتقاد لسببين على الأقل؛ الأول، نحن نميل إلى قبول مستوى أداء واحد بوصفه مناسبًا أو حتى مرغوبًا لمستوى الصف. بينما يكون مهمًا بشكل واضح امتلاك أهداف تعلّم محددة للمعلمين والطلبة عندما نفترض أن جميع الطلبة يصلون إلى أقصى قدرة محتملة إذا حققوا الأهداف نفسها، في ظل الظروف نفسها، في اليوم نفسه، فإننا نعمل على النقيض المباشر لكل ما نعرفه حول التطور البشري. وفي حين أن النجاح بالنسبة لبعض الطلبة لا يمكن تحقيقه حتمًا في التاريخ المحدد للحكم على كفاءتهم فإن طلبة آخرين مصممون حتمًا على النجاح بدون الاهتمام بالحقيقة التي مفادها أنهم ربما اجتازوا مستوى الأداء في وقت سابق من السنة.

يتعلّم الطلبة بشكل متزايد من نقاط البداية المختلفة الخاصة بهم؛ فالمسألة ببساطة هي كيفية سير العملية. لا يمكننا الاشتراط على الطلبة القيام بقفزة مستحيلة على هوة في المعرفة، كما يجب ألا نطلب منهم التحرك نحو الخلف من أجل البقاء مع الصف. يفسر تيودور سيزر ذلك كما يلي:

"لا يمكن للمرء النجاح في شيء يتجاوز تماماً خبرته وأبعد من فَهمه. إن المرء مهتم بما ينجح فيه. وهكذا يحدد المعلم الذكي واجب الطالب والتوقعات منها على مستوى يكون عنده القدر اليسير من النجاح المشروع ممكنًا. إلا أنه، وبسبب (بيان الخبرة بأن الأمر يستحق الجهد المبذول لتزويد الطالب النامي بمشاكل تغريه للانتقال إلى المراحل التالية من التطور)، فإن المعلم الفعال يبقي موضوع الدراسة أبعد ما يكون عن قدرة الطالب. ولكن ليس أبعد من ذلك. وتصبح متعة النجاح عذبة بخاصة عندما يتقن ما كان يبدو تحقيقه غير ممكن(سيزر، ١٩٨٥، ص ١٦٧)".

كما أننا عندما نحدد مؤشرًا لجميع الطلبة، من المحتم أن يكون "متوسطًا". وإذ نفعل ذلك، فإننا نتولى توعية الطلبة بوجود خط نهاية، وأنه يكفي حصوله على مستوى "جيد بصورة كافية". وقد ذكرنا وزير التربية الأمريكي السابق جون غاردنر (١٩٦١م) أننا في خطر إذا كان الهدف المحدد لنا هو هدف معتدل. كل ما نستطيع طلبه من طالب هو أن يستثمر أقصى جهوده في التعلّم – ويجب ألا نقبل أقل من ذلك من طلبتنا أو من أنفسنا.

السبب الثاني كون الصفوف ليست معدّة لمضاعفة قدرة كل متعلّم هو نزعتنا إلى رؤية طلبتنا والتفكير بهم كمجموعة (برايتن وهيرتبيرغ ومون وتولينسن وكالاهان، ٢٠٠٥م). نحن نقول: "الطلبة يحبّون دائما درس المختبر" أو "الطلبة لا يفهمون الكسور العشرية" أو "كان الطلبة قلقين اليوم". ولا شك في أن بعض الطلبة يحبّون حقًّا درس

المختبر، ولا يفهمون كيف، ومتى يعكسون الكسور وكانوا قلقين اليوم، إلا أنه لا يوجد شك كبير في أن بعض الطلبة وجدوا المختبر عديم الفائدة أو مربكًا نوعًا ما بينما كان بالإمكان تدريسهم درسًا قويًا حول عكس الكسور، وكانوا هادئين تمامًا ومستعدين للتعلّم اليوم. من المستحيل الاهتمام بشكل فعلي بالاختلافات بين الطلبة عندما نفكر في "الطلبة" بوصفهم كيانًا واحدًا. كما يعزز هذا التفكير الإحساس مؤشر التعلّم الواحد أو مجموعة مؤشرات مناسبة لـ "الطلبة" في وقت معين.

يتطلب التميّز التطلع إلى أبعد من "التفكير المشترك" ودراسة ملخصات تطور الطلبة بوصفهم أفرادًا. إن درجة مزج المعلم لاحترام الفرد والإيمان بقدرته على النجاح من أجل معرفة كل طالب بوصفه فردًا تقوم بتحديد احتمالية تفعيل هدف مضاعفة المقدرة لدى كل متعلّم. كما تؤدي المجموعة الثلاثية من الاعتقادات إلى قيام كثير من الطلبة الآخرين بتجاوز المعايير الموحدة التي نضعها الآن.

إن الإيمان بأهمية مضاعفة المقدرة لدى كل متعلم يقود المعلمين إلى توجيه أسئلة تشبه الأسئلة التالية:

- ما خطوة الطالب التالية في تعلّم المحتوى الأساسي اليوم؟
- كيف أستطيع مساعدة كل طالب في فَهم الخطوة التالية في التعلّم والإسهام فيها؟
- ما المهمة التي تدفع هذا الطالب أبعد قليلاً من المنطقة التي يشعر فيها بالراحة اليوم؟
- ما النماذج والمؤشرات التي أستطيع استخدامها لمساعدة الطالب في فَهم ما يبدو عليه العمل عالي الجودة في مرحلة نموه؟
- كيف أتمكن من توجيه دافع هذا الطالب للسعي من أجل الجودة؟
- ما أشكال الدعم التي يحتاجها هذا الطالب مني ومن زملائه للاستمرار في مواجهة المشكلة؟

- كيف يدعم أحدنا الآخر في السعي من أجل الجودة؟
- كيف نخطط النمو والجودة مع مرور الزمن؟
- كيف نقر بالتفوق ونحتفل به في أنفسنا بشكل فردي وبوصفنا مجموعة متعلمين؟

بوصلة فلسفية للرحلة المقبلة

إن التدريس الجيد عمل شاق حقًا. يجب على المعلم الجيد امتلاك كثير من نفس المطالب التي يتطلبها الأب الجيد أو الأم الجيدة أو الطبيب الجيد أو المحامي الجيد. وبشكل عام، يساند البشر في عملنا بالاعتقاد الذي مفاده أننا نحدث فرقًا عميقًا في حياة الآخرين. إن التميّز نهج فردي مركز من أجل التدريس، وهو تعبير عن القناعة بأن كل طالب فريد وذي أهمية كبرى كمتعلم وكإنسان، بالإضافة إلى كونه تأكيد على أن الفروق البشرية اعتيادية ومرغوبة، وأن المعلمين المتازين يخططون ويدرسون ويتأملون بينما تدور تلك الاختلافات في أذهانهم.

> "لن نعيد هيكلة المدارس بنجاح لتكون فعالة حتى نتوقف عن رؤية التنوع في الطلبة بوصفه مشكلة. إن التحدي الذي يواجهنا ليس بجعل طلبة "معينين" يتكيفون بشكل أفضل مع التدريس المعتاد أو سرعة المعلم المعتادة أو الاختبارات المعتادة. ويبقى تحدي التدريس كما هو منذ بدأت الحقبة الحديثة قبل قرنين من الزمن: ضمان تلقي جميع الطلبة لحقوقهم وفَهم حقّهم في الحصول على التدريس المثير للأفكار وترسيخه، بحيث يمكنهم من استخدام عقولهم بصورة جيدة، ويكتشفون المتعة في كونهم مستعدين لدفع أنفسهم أكثر. إن الطلبة لهم الحق في الحصول على التدريس الذي يلزم المعلم، مثلما يلزم الطبيب تغيير الطرق عندما لا يحدث أي تقدم، فالطلبة لديهم الحقّ في التقييم الذي يزود الطلبة والمعلمين بنظرة ثاقبة

في معايير العالم الحقيقي.. وحتى يحين ذلك الوقت، لن تكون لدينا أية نظرة ثاقبة في القدرة البشرية. وحتى يتم تلبية التحدي، ستواصل المدارس مكافأة المعلمين المحظوظين أو المتمرسين مسبقًا والتخلص من الضعفاء" (ويغينس، ١٩٩٢م، ص ١٥-١٦).

دخول الطلاب

إن الفلسفة الموجودة في الملخص جديرة بالاهتمام، كونها تبني تفكيرنا، وتذكرنا بأن الحياة التي نحياها بصورة جيدة أو مسيرة مهنية نقضيها بصورة مرضية يحتمل أن تكون منطقية ومثمرة أكثر من الحياة العشوائية. يأتي اختبار تلك الفلسفة في مجال الحياة اليومية وليس في عزلة الأذهان الفردية. وفي حالة التدريس، تدعم فلسفة قابلة للدفاع قدرة المعلمين على تلبية احتياجات الطلبة الذين يتولون تدريسهم.

وجد أبراهام ماسلاو أن الأفراد يتطورون وفق سلسلة متصلة من الاحتياجات، وتتطلب الاحتياجات الإنسانية الأساسية الاهتمام بها قبل تلبية الاحتياجات ذات المستوى الأعلى (١٩٤٣م). ويقول إن الاحتياجات الوظائفية للأشياء تأتي في البداية مثل الطعام والملبس والمأوى والنوم. إن أهمية هذه الاحتياجات كبيرة للغاية بسبب وجود نقص في حاجة واحدة أو أكثر، ولذلك يركز الجسم بشكل حصري وتقريبي على تلبية تلك الحاجة. وفي إطار المدرسة، فإن الطلبة الذين يدخلون الصف، وهم يشعرون بالجوع، أو يغلبهم النوم، أو قلقين إن كانوا سيجدون المأوى ليلاً، لا يمتلكون أية طاقة لتعلّم لغة جديدة أو إكمال ورقة عمل – حتى يتمكن المعلم أو أي شخص آخر بالغ من تلبية هذه الاحتياجات.

وفيما يتعلق بتلبية الاحتياجات الوظيفية، تكون الحاجة إلى الأمان والأمن هي مركز الاهتمام. ولتلبية هذه الاحتياجات، يحتاج الطلبة إلى الإحساس بأنهم سالمون جسديًّا، ولا يتعرضون كذلك إلى المضايقة والتهديد واليأس فيما يتعلق بالمهام

والتحديات المقبلة. إن المدرسة والصف اللذان يقدمان الأمان ويتطلبان الاحترام يمكن أن يمهدان الطريق أمام التعلّم الفعال، إلا أنه عندما تقترب نهاية اليوم، ويقوم الطالب مرة أخرى بمواجهة التهديدات المحتملة، فإن توقع المخاطر المقبلة سيعمل على دفع التعلّم جانبًا. وعندما تبدو السلامة والأمن مؤكدة، يتمكن الأفراد بصورة منتظمة من السعي للحصول على الاعتراف والانتماء. يرغب معظم الطلبة في تشكيل جزء من المجتمع. إن الشعور بالعمل المشترك في الصف يلبي هذه الحاجة عبر الإحساس بأن المرء جزء من المجموعة (وليس بعيدًا عنها). إن غياب الشعور بالانتماء يقود إلى الانعزال وانخفاض الاحترام الذّاتي. وفي المدرسة، يعمل ذلك الأمر بشكل أساسي على إخراج عملية التعلّم عن مسارها.

وعندما يتمُّ معالجة احتياجات الفرد الوظيفية بشكل مناسب، يمكن بعد ذلك توجيه الاهتمام نحو احتياجات التقدير مثل التعلّم الأكاديمي. وعندما يكون ذلك هو الحال، يظهر المعلمون رغبة في إشراك أنفسهم في وسائل تحقق الادراك والقيمة. إنهم يرغبون في الإسهام وتلقي التقدير بوصفهم مشتركين في المجموعة وعملها، ويطورون شعورًا بالفعالية الذّاتية من خلال الإنجاز.

أما المستويان الأخيران لترتيب ماسلاو الهرمي للاحتياجات، فالأول هو التحقيق الذاتي، ويسعى فيه الفرد لأن يصبح كل ما يمكن أن يكون عليه، والثاني هو التفوق الذّاتي، وفيه يتعلّم الفرد العيش على مستوى أعلى من البصيرة، وعلى مستوى يوصلهم أبعد من أنفسهم. ومن غير المألوف للشباب تحقيق هاتين المرحلتين.

ومن المثير للاهتمام إدراك أن التعلّم الأكاديمي يتطلب من الطلبة العمل على أعلى مستوى من تلبية الاحتياجات ضمن إدراكهم. ويذكرنا ذلك بالتأكيد، مرة أخرى، بأن عمل المعلم ليس مجرد دخول غرفة وتوصيل المعرفة، بل الاهتمام بكل متعلّم بوصفه كائنًا بشريًّا من أجل إدخاله في التعلّم.

وبالأخذ بعين الاعتبار تقدم ترتيب ماسلاو الهرمي، فمن المرجح أن يأتي معظم المتعلمين إلى المدرسة ليس من أجل السعي إلى إتقان الرياضيات أو الأدب، بل من أجل تلبية الاحتياجات الأساسية أولاً مثل التأكيد والمساهمة. وحالما يتمُّ تلبية تلك الاحتياجات، يحولون اهتمامهم إلى أمور مثل الهدف والتحدي والقوة (توملينسن، ٢٠٠٤م). إن المعلم الذي يكرم الفرد يسعى إلى فَهم تدرج الاحتياجات الخاصة لكل طالب وتلبيتها بصورة تؤدي إلى نمو شخصي وأكاديمي.

استجابة المعلم

يأتي الطلاب إلى المدرسة بشتى أنواع الاحتياجات – الإدراكية والمتعلقة بالمشاعر – التي لخصها ماسلاو. وسيستجيب المعلمون إلى هذه الاحتياجات – بتلبيتها أو تجاهلها وفَهم أوجه التشابه والاختلاف في أسلوب تجربة الطلبة لتلك الاحتياجات أو التعميم عبر الطلبة. ويقرر عنصران على الأقل استجابة المعلم إلى احتياجات الطلبة ونوعيتها من حيث منافع الطلبة. إن إحدى المحددات هو الفلسفة (أو الافتقار إلى الفلسفة) التي تصقل أعمال المعلم. والمحدد الثاني هو مستوى كفاءة المعلم في تحديد مسار عمل معين وتطبيقه. إننا نفكر غالبًا في هذين العنصرين بأنهما "الإرادة" و"المهارة". وفي نهاية المطاف، تستند فلسفة التدريس على إرادة تدريس كل متعلم.

نأمل أن يسهم هذا الفصل في تطور العقائد حول طبيعة وهدف التدريس. كما نأمل أن تسهم الفصول التالية في تعزيز مهارات المتعلمين الخاصة، واحتياجات المجتمع الخاصة. إن فلسفة التدريس المستندة على العقائد مثل الاحتياجات الملخصة آنفًا في هذا الكتاب تقود المعلمين إلى الاستجابة إلى احتياجات الطلبة من أجل التأكيد عليها، وتحقيق الهدف، ومواجهة التحدي، وإظهار القوة مع الدعوة والاستثمار والمثابرة والفرصة والتأمل (تولينسن، ٢٠٠٤م). وفي أنواع متنوعة من الطرق – ومع مرور الزمن – يحتاج المعلمون إلى توصيل الرسائل التالية إلى طلبتهم بشكل مستمر على المستوى الفردي ومستوى الصف بأكمله.

- **الدعوة** : يسرني أنكم هنا متحمسين لتنمية معرفتكم على نحو أفضل، ومدركين أنكم تحملون معكم إلى الصّف خبرات وخصائص مهمة. أريد القيام بكل ما أستطيع لجعل هذا الصف عبارة عن مكان تعلّم قيِّم لكم.
- **الاستثمار**: لأنكم مهتمون في هذا الصّف وفي العالم، فسوف أعمل بجد لمساعدتكم على النمو بأسرع ما يمكنكم. ولأن لجهودكم صلة وثيقة بنجاحكم فسأطلب منكم العمل بجد كذلك.
- **المثابرة**: لن تحصلوا دائماً على الأمور الجيدة في محاولتكم الأولى، ولن أتمكن من تحقيق ذلك في المحاولة الأولى، وعندما لا تسير الأمور على ما يرام بالنسبة لكم، فسأعمل من أجلكم ومعكم لإيجاد طرق تضمن نجاحكم، ولن أنسحب من العمل معكم.
- **الفرصة**: أنتم في سنِّ فتية وشرعتم توًا في تعلّم الإمكانات المتوافرة في العالم، وأريد تأمين الفرص لكم لتشاهدوا أنفسكم، وأنتم تعملون في إطارات متنوعة، وأدوار مختلفة، ومحتوى متنوع. هذا وقت تستعدون فيه للمستقبل والحماسة التي تثيرها الإمكانات التي توجد لكم.
- **التأمل** : سأنصت لكم وأتعلّم منكم وأتابعكم أثناء عملكم في الصَّف وأدرس تقدّمكم وأطلب توجيهكم. سأفكر في عملي، وكيفية العمل من أجلكم بشكل متكرر قدر الإمكان. وأتوقع ذلك من نفسي لأغدو معلماً أكثر وعياً وفعالية. وسأطلب الشيء نفسه منكم لتصبحوا متعلمين أكثر إدراكًا وفعالية.

علاوة على هذا النوع من الاستجابة الفاعلة نحو احتياجات الطالب، فإن المعلم الذي يتأصل عمله في قيمة الفرد يفهم أن كثيراً مما يوصله إلى الطلبة سيكون في شكل منهج وتدريس. لذا يضمن المعلم أن عمل الطالب يتسم بالمشاركة والأهمية والتركيز

والتحدي والدعم (توملينسن، ٢٠٠٤م). إن هذه الخصائص للعمل اليومي توصل للطلبة وبشكل واضح إيمان المعلم في قدراتهم ككل وفي قدراتهم الفردية.

وفي كتاب ما يزال يثير الإرباك والأمل، تطرح كريستين أولسن بحوثها التي تشمل مقابلات مع بالغين من خلفيات متنوعة، وكلهم يشعر فعليًّا بشكل عميق أنهم "مجروحون من المدرسة" (٢٠٠٩م). لم تنطلق للقيام ببحث في هذا المجال. بدلاً من ذلك، تطور العمل بينما اكتشفت كثيرًا من البالغين الذين تحدثت إليهم (عن مواضيع أخرى) ناقشوا التأثيرات السلبية للمدرسة. وتمضي لتوضح أن تعريفها لِـ "الجرح من المدرسة" لا يشمل اللحظات الحتمية للمضايقة التي تحدث عندما يشاطر أعدادًا كبيرة من شباب الصَّف نفسه أو أنواع "الصدمات والكدمات" الطبيعية التي تساعدنا في النمو. وبدلاً من ذلك فإنها تتحدث عن الضرر الذي يقلل من قيمة الأفراد في عيونهم، والذي لا يختفي حتى في مرحلة البلوغ، وهو الأمر الذي لا يمكن التخلص منه حتى لو حقق الضحية النجاح في عيون العالم. وتشمل النتائج المشتركة لتلك الإصابة بالجرح التي برزت في المقابلات ما يلي:

- فقدان المتعة من التعلّم.
- الاعتقاد بأننا غير أذكياء أو أكفّاء في التعلّم.
- الاعتقاد بأن قدراتنا ثابتة، ولا يمكن تحسينها ببذل الجهود أو التوجيه أو الفَهم الذاتي.
- الاعتقاد بأننا "عاديون" على نحو نشعر فيه بالتضاؤل.
- الغضب من المعلمين ومَنْ في السلطة لأننا نشعر بأنهم لا يروننا أو يعترفون بنا.
- الميل إلى تصنيف الناس إلى "أذكياء" أو "أغبياء."
- الشعور العام بالخجل الناشئ عن المدرسة ويثير قلقًا عامًا.
- الشعور بأن المدرسة قد سببت تضاؤلاً لإدراكنا.

- رغبة ضعيفة في المخاطرة الفكرية، ورغبة في الحصول على الجواب الصحيح والاكتفاء بإكمال العمل.

كما وجدت أولسن أن هنالك بعض المعلمين الذين يشفون الجروح وبوصفهم مجموعة يكشفون عن سلوكيات متوقعة. إن هؤلاء المعلمين:

- يرحبّون ويحترمون الاختلافات في العرق، والطبقة الاجتماعية، والنوع الاجتماعي، والميول الجنسي.
- يقبلون أنواعًا كثيرة من الطلبة، ويقيمون بشكل واع تنوع الخلفية والخبرة في الصّف.
- يضعون الطالب في مركز التدريس.
- يقدرون ما يعرفه الطلبة ويحسّون به.
- يقدرون الطرق المتنوعة التي يتعلّم بها الطلبة على النحو الأكثر راحة.
- يؤكدون المجالات المتعددة لتقديم المحتوى والتأمل والتقييم.
- يجعلون مجموعات الرعاية مركزية في التعلّم.
- يقرون الغموض المتأصل في التدريس.
- يستخدمون التجريب في التصميم المؤسسي ويتعلمون من الأخطاء.

إنها ليست قفزة أخيرة للإقتراح بأن فلسفة التميّز موجودة لتجنب جرح المتعلمين (بقدر ما تكون تلك الجروح ضمن قدرتنا على التجنب). إن التميّز فلسفيًّا هو عبارة عن نهج يوصي بالتخطيط للكمال البشري بوصفه هدفًا رئيسًا — ويؤدي ذلك إلى الشفاء عند الضرورة. إن قبول هذا الأساس يزود المعلمين بقدر كبير من التوجيه عندما يخططون للتدريس ويتأملون في التدريس ويتحدثون مع الآخرين عن العمل الذي يقومون به. وسيستكشف الفصل الثالث الطرق التي يدعو المعلمون من خلالها إلى المشاطرة في تطوير فلسفة التميّز. كما يتناول الفصل كيفية تولي المعلمون لدور قادة الآباء والزملاء والإداريين في فَهم التميّز ودعمه.

الفصل الثالث

الدعوة كي تصبح جزءًا من رؤية مستقبلية

التحدث إلى الطلبة والآباء والتربويين الآخرين عن موضوع التميّز

" إن معاملة الطلبة كأناس تقترب كثيرًا من الأهداف الأكاديمية والشخصية والاجتماعية التربوية التي أتفق عليها في معظم الوثائق الرسمية. والأهم من ذلك هو أن إشراك الطلبة في بناء تعليميهم يعد أمرًا تربويًا أساسيًا، وهم بذلك يتعلمون أكثر ويحفزون للمضي قدمًا".

مايكل فولان، المعنى الجديد للتغير التربوي،
الطبعة الثالثة

ثمة تعليق متكرر من المعلمين الذين بدأوا مؤخرًا باعتبار أن التميّز هو "سيشعر طلبتي بالغضب إذا شاهدوا أن شخصًا آخر له كتاب مختلف أو نشاط مختلف عن الذي لهم في درس ما". ومن المثير للاهتمام أن المعلمين الممارسين للتميّز لا يثيرون أبدًا هذه المسألة. لذا، لماذا هذا الاختلاف؟

ثمة احتمالات جيدة بأن المعلم الأول يعمل على أساس نظام الاعتقاد المشترك عن التدريس والتعلّم – وأن طلبتهم يعملون كذلك. ويوجد بين أسس نظام الاعتقاد ذلك منهج مشترك للجميع، وبالتالي درس "صحيح" أو "قياسي" يجب أن يكمله جميع الطلبة لضمان التغطية المنظمة للمحتوى. وفي ذلك الأنموذج، يتأكد المعلم الجيد بأن كل طالب يفعل الشيء نفسه في درس ما، ويستخدم مجموعة قياسية من المواد وسرعة قياسية ونظام دعم قياسي. وليس فقط بأن هذه طريقة صحيحة للتدريس بل هي أيضًا طريقة منصفة. وبناءً على ذلك، فإن المعلم الذي يفعل شيئًا مختلفًا لطالب واحد أو لعدة طلاب يخاطر بأن يبدو غير عادل.

يعمل المعلم من نظام اعتقاد مختلف. يؤمن هذا المعلم بوجود مجموعة مشتركة من المحتوى المهم الذي يجب أن يتعلّمه كل طالب، وأن مهمة المعلم هي ضمان امتلاك كل طالب لأفضل فرصة ممكنة للإتقان، وإن أمكن الانتقال إلى أبعد من ذلك المحتوى. وفي هذا النموذج، من المفهوم أن الطلبة يدخلون كل شريحة من التعليم في نقاط انطلاق مختلفة، ويحملون خبرات مختلفة، يربطون بها تعلّمًا جديدًا، ويعملون بسرعات مختلفة، ويعالجون معلومات في طائفة متنوعة من الطرق، ويشترطون أنظمة دعم مختلفة بهدف إتقان المحتوى الجوهري. وبالتالي، بينما يلتزم هذا المعلم بضمان نجاح كل طالب في تحقيق نتائج التعليم المحددة فإنه يدرك الحاجة إلى تقديم طائفة من الطرق لوصول الطلبة إلى المعلومات، ومجموعة اختيارات لمعالجة المعلومات، أو إدراك فحوى المعلومات، وطائفة من أنظمة الدعم، ومنافذ متعددة للطلبة لبيان ما يتعلمونه. ومن الضروري مقابلة الطلبة حيثما يتواجدون من حيث الاستعداد والاهتمام وصورة التعلّم من أجل مضاعفة نموهم الأكاديمي.

يتصور المعلم الأول استخدام إستراتيجية تدريس متميزة في بيئة تقوم بتقييم التشابه – إستراتيجية تعامل الجميع على حد السواء هي القاعدة الذهبية – غير أن المعلم يبدو وكأنه يغير قواعد لعبة ما بدون إبلاغ اللاعبين، وهو واثق تمامًا بأن نوع ما من الفوضى سيحدث. أما المعلم الثاني فإنه يعي بأن معظم الطلبة يأتون إلى صف المعلم مع مجموعة قياسية من القواعد الراسخة بقوة في تفكيرهم (ما لم يكن معلم سابق قد تولى التدريس المتميّز، أو وجود اهتمام بالتميّز على نطاق المدرسة). إلا أن هذا المعلم لا ينوي ممارسة التميّز مع الطلبة في الأعمال اليومية. بل تنفيذ ذلك معهم. لذا منذ اليوم الأول للمدرسة، يرى المعلم طلبته بوصفهم شركاء في نجاحه ونجاحهم. ومنذ اليوم الأول للمدرسة يعمل المعلم باستمرار على بناء رؤية الصف المشتركة، وبناء طرق وإجراءات مع طلبته لدعم نجاح تلك الرؤية. وبعبارة أخرى، يعمل المعلم بوصفه قائدًا في تأسيس صف متميّز بشكل فاعل.

سيناقش هذا الفصل أهدافًا معينة للمعلمين الذين يريدون قيادة المعلمين وتطوير صفوف مصممة لدعم نجاح الطلبة في المحتوى المهم، والطرق المعينة التي قد يتولى فيها المعلمون إشراك طلبتهم في فَهم الصّف المتسم بالتميّز، والإسهام فيها وإجراء المحادثات المتنوعة في الصّف. كما أن هذا الفصل سيناقش بشكل موجز دور المدرس بوصفه قائدًا في مساعدة الآباء والمربّين الآخرين في فَهم التميّز والإسهام فيه.

إطار للعمل المشترك

في بداية السنة سيستثمر المعلم الذي يريد قيادة الطلبة إلى فَهم الصّف المتميّز والإسهام فيه لبعض الوقت من أجل الانطلاق في العملية. قد تكون هنالك بعض الحصص الدراسية أو الفترات الزمنية التي تركز عمومًا على المحادثات والأنشطة المتعلقة بالتميّز، وسيكون هنالك غيرها، والتي تتضمن محادثات مختصرة أو جلسات اتخاذ القرارات.

قد تكون فكرة "فقد الوقت المخصص لتغطية المنهج" مثيرة للقلق لدى بعض المعلمين، إلا أن البحث وخبرة المعلم تشير بشكل واضح إلى أن الطلبة والمعلمين يحرزون وقتًا أكثر من الذي فقدوه عندما يطورون رؤية مشتركة لعملهم، ومجموعة مشتركة من أساليب العمل الروتيني المتكررة التي تعمل بانسيابية لبقية السنة الدراسية (على سبيل المثال، مارزانو، مارزانو، وبيكر ينغ، ٢٠٠٣م؛ سترونغ، ٢٠٠٢م).

يحتاج كل معلم إلى تحديد الوقت للاستثمار في الموضوعات المقترحة التالية ومحادثات الابتداء والمتابعة. وبوجود طلبة من أي عمر، من المهم عرض الأفكار وأساليب العمل الروتيني، ومراجعة المحادثات الأولية طوال السنة، ومساعدتهم في تنشيط ذاكرتهم والتأمل في كفاءة الأهداف والإجراءات، وتطوير تلك الأهداف والإجراءات حسب الحاجة.

وبصرف النظر عن مستوى المرحلة، يوجد على الأقل ستة أسئلة رئيسة يحتاج المعلمون إلى اكتشافها مع الطلبة للمساعدة في تطوير الفهم المشترك للصف المتميّز والاستثمار فيها. وقد تتباين صياغة هذه الأسئلة وفقًا للمرحلة غير أن المادة الأساسية تبقى نفسها.

١. من أنتم كمتعلمين؟ (هل أنتم جميعًا متشابهون أم هنالك اختلافات مهمة؟).
٢. بسبب الاختلافات التي نراها، ما الكيفية التي سأتولى بها تدريسكم؟
٣. إذا كان الصّف سيعمل لنا جميعًا، فكيف ستكون؟ (كيف يجب أن تعمل؟ ما الأدوار التي سيتولاها كل منا؟).
٤. كيف أتمكن من معرفة المزيد عن نقاط الانطلاق والاهتمامات وأفضل طرق التعلّم؟
٥. إذا كان لدينا صفّ متميّز، هل يمكن أن يكون منصفًا؟ (ماذا ستعني كلمة "منصف" في هذا الصّف؟) ماذا سيعني النجاح في هذا الصف؟ (كيف سأعرف إن كنتم ستنجحون؟ وكيف ستعرف؟).

إن متابعة هذه الأسئلة أمر يتسم بالتطور، بعبارة أخرى، يتطور كل سؤال جديد من مناقشات الأسئلة السابقة. على سبيل المثال، لا يكون للسؤال الخامس حول الإنصاف معنى حقيقي إلا بعد مناقشة الأسئلة الأربع الأولى. وإن متابعة هذه الأسئلة يعتبر أمرًا ارتداديًّا؛ ويحتاج المعلمون إلى تذكير الطلبة بالمناقشات السابقة بأسلوب من منطق "إذا/ إذن" مع توضيح المناقشات تدريجيًّا. على سبيل المثال، "إذا وافقنا على هذه الفكرة، ماذا يجب أن نفعل إذن لجعلها تنجح؟" أخيرًا - يحتاج المعلمون إلى إعادة التفكير في هذه الأسئلة مع الطلبة في أوقات معينة أثناء السنة لإنعاش تفكير الطلبة، وتقديم الفرص المعينة للطلبة لمشاطرة النجاحات والاهتمامات، وتمكين المجموعة من الإسهام في إنضاج الأفكار بمرور السنة.

تعكس الأقسام التالية منطق هذه الأسئلة لمساعدة القراء في التفكير فيما يريد اعتباره طلبتهم، وكيف يمكنهم صياغة المناقشات والأنشطة لإشراك طلبتهم في تلك الأفكار.

من أنتم كمتعلمين؟

من الناحية الجدلية، يكون الأمر الأكثر أهمية حول ما يفعله أي معلم من أية مجموعة عمرية في أي نوع من الصّف في بداية كل سنة هو توصيل رسالة متعة وحماس من منطلق التّعرف على الطلبة. وبالطبع يجب أن تكون الرسالة نزيهة. وعندما تكون كذلك، تبدأ الرحلة الطويلة لبناء الثقة بين المعلم والمتعلمين. تتطلب الرسالة متابعة تتسم بالمطابقة والمثابرة، ويجب أن تبدو صادقة في كل ما يفعله المعلم. إذا تمّ ترسيخ الثقة بين المعلم والطلبة، يبدأ هؤلاء في رؤية أنفسهم مقبولين وذوي قيمة، وهم يعتبرون المعلم جديرًا بثقتهم. وبذلك، يصبح محتوى الصّف أكثر أهمية، ويصبح التعلّم جديرًا بالمخاطرة التي ينطوي عليها حتمًا.

ينقل المعلم الرسالة في الصف المتميّز إلى أبعد من ذلك. إن الرسالة ليست مجرد "أريد أن أعرفكم بوصفكم أشخاصًا" لتصبح "أرغب في معرفتكم كأفراد لأحدد كيف أتولى تدريسكم". إن المعنى المتضمن واضح وهو "كيف أهتم حقًّا بجوانب قوتكم واهتماماتكم بدون الرغبة في التصرف وفقًا لتلك المعرفة بهدف تدريسكم بشكل جيد؟".

إن أهداف المحادثة الأولى هي مساعدة الطلبة: (١) في إدراك أن المعلم يهتم بهم بوصفهم أشخاصًا ويرغب بمعرفتهم، (٢) الشروع في مشاركة القليل حول أنفسهم، (٣) بحث جوانب الشبه والاختلاف بين طلبة الصف، (٤) التفكير فيما يعنيه امتلاك صفّ مصمم للعمل من أجل جميع أنواع المتعلمين. سنعرض ثلاثة اقتراحات لتطوير هذه الأهداف مع الطلبة وندعوكم إلى استعارة إحدى هذه الطرق أو استخدامها لتطوير النهج الخاص بكم.

وضع رسم بياني للطالب: وتعني الطلب من الطلاب رسم صورة عن جوانب القوة والضعف، وهي عبارة عن نهج مقيد عبر كثير من مستويات الصفوف. ويمكن أن تتباين الصيغة مع عُمر الطلاب إلا أن الهدف هو جعل الطلبة يشيرون إلى جوانب ما في داخلهم، أي حول ما يشعرون تجاهه بالثقة والمجالات التي يشعرون فيها بثقة أقل. وقد يستخدم الطلبة الأصغر سنًّا اللون في الشكل البياني للإشارة إلى جوانب قوتهم وضعفهم النسبية في مجموعة متنوعة من المواضيع مثل القراءة والفن والرياضيات والكتابة والعلوم وغيرها. ويمكن لذلك أن يكون مهمًا للاستجابة إلى بعض المجالات التي لا ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالمدرسة (على سبيل المثال، كون الشخص صديقًا أو أداء الواجبات الدراسيّة في مواعيدها أو ابتكار الألعاب). ويقدم الشكل (٣-١) مثالاً لهذا الشكل البياني ويعرض الشكل (٣-٢) رسمًا بيانيًّا أكمله طالب في الصف الثاني الذي كتب بعد ذلك عن الرسم الذي وضعته المعلمة.

قد يطبق الطلاب الأكبر سنًّا التوجيهات ويصممون رسمًا بيانيًّا، حيث يتمّ وضع المهارات ذات الصلة على المحور الأفقي (مثلاً، الحساب، حلّ المسائل، الكسور، المعادلات، الكتابة الرياضية). وقد يكون من المفيد الطلب من الطلاب إضافة موضوعين أو ثلاثة موضوعات إلى المحور الأفقي لا تتعلق على نحو مباشر بمحتوى المقرر (من مثل الهوايات أو المهارات غير الأكاديمية) أو التي تتعلق بمقرر مختلف (مثل: مهارات الرياضيات والرياضة في رسم بياني للإنجليزية/ رسم بياني لآداب اللغة). ويجب على الطلبة أن يضعوا على المحور العمودي أوصافًا تشير إلى مدى الأداء من رديء إلى متميّز.

ومن أجل عرض هذا النشاط، تعدُّ فكرة جيدة أن يكمل المعلم شكلاً بيانيًّا بينما يقوم الطلبة بالمراقبة. إن هذا يمكّن المعلم من صياغة الواجب بطريقة متسمة بالتبصر وتمكن المعلم من عرض بعض الأفكار التي قد تكون مهمة بمرور السنة، وتمكن الطلبة من معرفة المعلم بصورة أفضل. على سبيل المثال، قد يكون للمعلم بعض جوانب الضعف النسبي، ومجالات لا تتحقق فيها قدراته أو مجال كان ضعيفًا فيه وربما خائفًا إلا أنه

الآن كفء. وكجزء من هذه العملية، نوصي بتولي المعلمين رسومًا بيانية متداخلة أو ثنائية تعرض النمو "آنذاك" (عندما كان المعلم طالبًا) حتى "الوقت الحالي".

الشكل رقم (٣-١)

شكل بياني لجوانب القوة والضعف

	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
أنا ممتاز في هذا الأمر										
أنا جيد في هذا الأمر										
أنا جيد نوعًا ما										
أستطيع أداء هذا الأمر إذا عملت بجد										
لا أجيد هذا الأمر، ولكنني أريد التعلّم										
لا أحبّ هذا حقًّا										

١. لوِّن العمود الأول لبيان مدى إتقانك القراءة
٢. لوِّن العمود الثاني لبيان مدى إتقانك الكتابة
٣. لوِّن العمود الثالث لبيان مدى إتقانك الرياضيات
٤. لوِّن العمود الرابع لبيان مدى إتقانك العلوم
٥. لوِّن العمود الخامس لبيان مدى إتقانك التاريخ/ العلوم الاجتماعية
٦. لوِّن العمود السادس لبيان مدى إتقانك التمثيل
٧. لوِّن العمود السابع لبيان مدى إتقانك الرياضة
٨. لوِّن العمود الثامن لبيان مدى إتقانك الغناء
٩. لوِّن العمود التاسع لبيان مدى إتقانك الصداقة
١٠. لوِّن العمود العاشر لبيان مدى إتقانك الرقص

يقدم الشكل رقم (٣-٣) مثالاً على شكل بياني أكملته معلمة اللغات لطلبتها. تمثل الأعمدة داكنة اللون كفاءتها عندما كانت طالبة صغيرة، وتشير الأعمدة إلى

وضعها الحالي في المجال نفسه. وبينما تعدّ المعلمة شكلها البياني، تقول لطلبتها إنها كانت تتقن التهجئة في المدرسة الابتدائية إلا أنها حاليًا أضعف في التهجئة لأنها قرأت تقارير كثيرة للغاية لطلبة الصف السابع الذين يتهجئون الكلمات بطرق مختلفة جدًا. كما أنها كانت طالبة جيدة في الرياضيات في المدرسة الابتدائية، إلا أنها فقدت مهارتها وثقتها عندما بدأت تتخلف في الجبر في الصف الثامن، ولم تلاحظ معلمتها ذلك أبدًا. وأثرت تجربتها في ذلك الصف سلبيًّا على أدائها في الرياضيات في بقية سنوات الدراسة. وعلى النقيض من ذلك، توضح لطلبتها أنها كانت تحبُّ دائمًا الكلمات واللعب بالكلمات.

الشكل رقم (٣-٢)

شكل بياني لجوانب القوة والضعف عند الطالبة ميكا

	القراءة	الكتابة	الرياضيات	الرسم	الباليه
ممتاز					
جيد جدًا					
جيد					
متوسطة					
ضعيف					

"أنا ممتازة في القراءة وجيدة ومتوسطة في الكتابة، وجيدة في الرياضيات والرسم، وأنا ممتازة في الباليه، لأنني في صف الباليه منذ خمسة أعوام، وأنا أضعف في الرسم من الباليه، وأضعف في الكتابة من القراءة، وأنا أفضل في الرياضيات من الكتابة، وأضعف في الكتابة من الرياضيات، وأفضل في الباليه من الرياضيات والرسم، وأنا ممتازة في القراءة، حتى لو أنني لم أدرسها لمدة طويلة مثل دراستي للباليه".

عندما يكمل الطلبة رسومهم البيانية، يجب أن يشاطروا مادة أو اثنتين مع كل الصَّف (مما يؤمن فرصة كبيرة للمعلم ليراقب ويضع الملاحظات حول مهارات الطلاب في التقديم وأنماط الكلام والاهتمامات) أو مع مجموعة صغيرة من الأقران. ثم يمكنهم

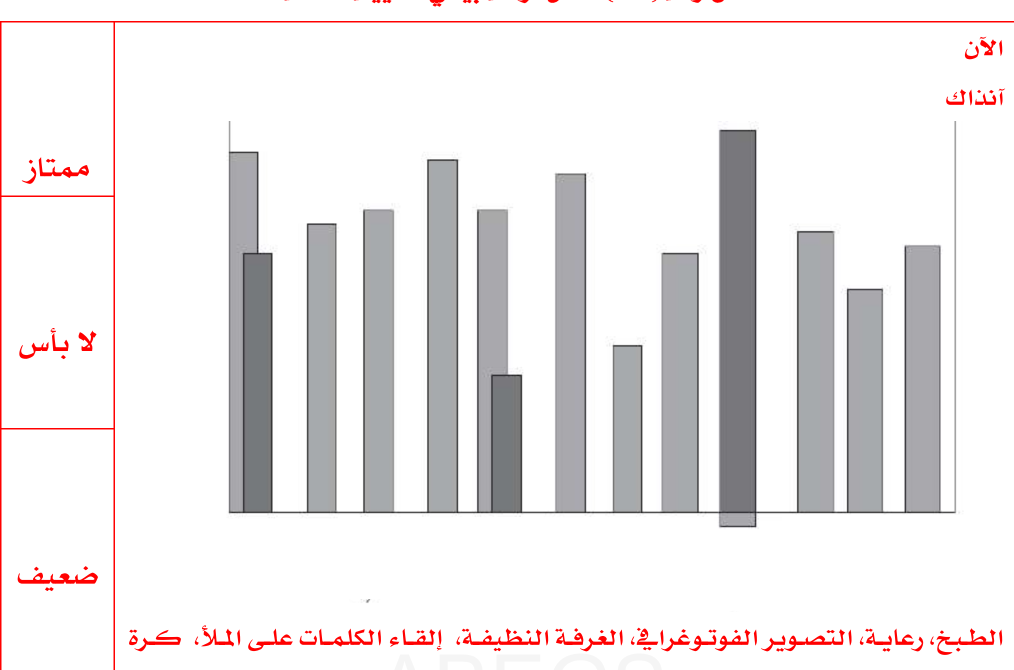
تعليق رسومهم البيانية في الصّف، ويمكن للطلبة الأصغر سنًّا التنقل في الصَّف والبحث عن رسم بياني يشبه رسمهم. ومن المحتمل أنهم لن يجدوا رسمًا بيانيًّا مشابهًا جدًّا لرسمهم البياني، ولن يجدوا حتمًا أية نسخة مطابقة. إن هذا الإدراك يعدُّ الصَّف للخطوة التالية في المناقشة. ويجب أن يكمل الطلبة الأكبر سنًّا العبارة التالية: (بشكل دقيق) في أكبر عدد ممكن من الطرق "*بشكل عام، صحيح أن* ____________ . الأرجح أنهم يفكرون في طرق مختلفة للغاية لإكمال العبارة والتي تتضمن:

- بشكل عام، صحيح أن الطلبة في الحصة الثانية يقولون إنهم أفضل في تفسير نتائج المختبر مما يقول الطلبة في الحصة الثالثة.
- بشكل عام، صحيح أن كثيرًا من الصبيان يقولون إنهم يجيدون لعبة كرة السلة.
- بشكل عام، صحيح أن هنالك طلبة أكثر يحبّون إلقاء الخطب بلغة أجنبية من قراءة نصوص باللغة الأجنبية.
- بشكل عام، أضاف الطلبة مواضيع يجيدونها إلى رسومهم البيانية، وليس المواضيع التي يواجهون صعوبة في إكمالها.

يعبر عدة طلبة بشكل دائم تقريبًا في كل صف بالملاحظتين التاليتين وهما مهمتان بشكل خاص في مواصلة المناقشة:

- لم يضع أحد خطًّا فاصلاً، وأعتقد أنه حقق الأداء نفسه في كل شيء.
- قال الجميع أن لديهم نقاط قوة ونقاط ضعف.

الشكل رقم (٣-٣): مثال لرسم بياني لتقييم المعلم لنفسه



وإذا تمَّت إثارة أحد الاستنتاجين؛ يكون قد حان الآوان لعرض الخطوة التالية للمناقشة. وإذا لم يشارك أحد أيًا من هذين الاستنتاجين، يمكن للمعلم توجيه سؤال إلى الطلبة مثل: "هل لاحظ أحد أن الجميع قالوا إنهم كانوا أفضل في بعض الأمور وأضعف في غيرها" وبطرح هذه الملاحظات، يمكن للمعلم مواصلة المناقشة بالقول: "كما تعلمون، أنا أفكر في هذا كثيرًا كمعلم. كلكم ستكونون أفضل في بعض المجالات وأقل ثقة في أخرى. هذا هو الحال كل سنة. وإذا كان بعضكم ممتازين في مهارات إجراء العمليات الحسابية إلا أنهم ضعفاء في حلِّ المسائل وبعضكم على العكس من ذلك تمامًا، ماذا يجب أن أفعل؟ كيف أقرر التركيز على أي طالب منكم؟"

في العادة، يفهم الطلبة الأفكار الكامنة وراء التميّز على نحو أسرع مما يفعل المعلمون. إنهم لا يردون أبدًا قائلين: "هذا لا يهم. لا تهتم بما نستطيع أو لا نستطيع فعله.

يكفي تغطية المادة". سيستنتجون على الأرجح أنه يجب عليك مساعدتهم في تطوير جوانب القوة المختلفة لديهم، ومعالجة جوانب ضعفهم. إن التوصل إلى هذا الاستنتاج هو هدف هذا النشاط والنقاش المتعلق به.

وبالطبع، توجد طرق جديدة لإشراك الطلبة ومساعدتهم في التفكير في طرق اختلافهم بوصفهم متعلمين. وفي النشاطين التاليين يكون الهدف المطلق هو نفسه مع تمرين "وضع رسم بياني لي: الإشارة إلى الاستنتاج بأن الاختلافات بين الطلبة مهمة، وأن الصّف سيكون أفضل بالنسبة إليهم إذا تولى المعلم التدريس، مع الأخذ بعين الاعتبار تلك الاختلافات. وبغض النظر عن السَّبيل الذي يختاره المعلم لمساعدة الطلبة في دراسة سبب أهمية الاختلافات بينهم كطلبة، فإن هذا هو الوقت المناسب لوضع نقطة يتجنبها الصّف لآخر السنة الدراسية:

> أتولى التدريس لأنني أؤمن أن كل طالب يمكن أن ينجح في تعلّم ما هو مهم، وعندما يتعلّم الطلبة يصبحون أقوى، ويمتلك كل واحد منهم القدرة على تعلّم شيء جديد كل يوم. إن المسار الذي تسلكه كطالب قد يكون أو لا يكون نفسه الذي يتبعه الطالب الجالس بجانبك. هذا أمر غير مهم. فالأمر المهم هو أنك تتخذ الخطوة التالية وتواصل السير في طريقك. إن مهمتي العمل معكم، والتأكد من مواصلتكم التعلّم والمضي في ذلك السَّبيل. إن ما أريد أن نتوصل إليه معًا في الأيام القليلة التالية – وطوال السنة – هو كيف نستطيع العمل معا لإيجاد صفٍّ يدعم كل شخص في مساراته الفردية.

إن هذا أساس مركزي للتميّز، ومن المهم للطلبة البدء في فهم هذا الافتراض الجوهري.

رحلة إلى الطبيب. يعمل الطلبة مع بعضهم البعض في تمثيل الأدوار، وذلك في مجموعات تتكون من طالبين اثنين، يتولى أحدهما أداء دور الأب ويتولى الطالب الآخر دور الطفل (وهو في نفس عمر طلبتك). ويتولى المعلم أداء دور الطبيب. ويجب أن تحدد

التعليمات على البطاقات مشكلة طبية معينة يمرُّ بها الطفل مثل الطفح، أو ألم المعدة، أو إصابة ذراع في مباراة لكرة السلة، أو صداع متكرر. ويجب أن يتصرف كل "طفل" بشكل يكون ملائمًا للمرض (على سبيل المثال، حك موضع الطفح، وضع اليد على المعدة، احتضان الذراع، مسح الجبهة) بينما يصف "الأب" المشكلة لـ"الطبيب." وبالنسبة للزوجين الأخيرين يجب أن تشير بطاقات تمثيل الدور تولي الأب عرض المشكلة على الطبيب ثم يقول: "ابني/ابنتي ستتحدث لك عن المشكلة." ثم يقوم الطلبة الذين يمثلون دور الطلبة المرضى بالتحدث عن أنفسهم. ويبيّن الشكل (٣-٤)أمثلة على بطاقتين لتمثيل الأدوار.

الشكل رقم (٣-٤) : نماذج بطاقات تمثيل الأدوار

تعليمات تمثيل الأدوار	تعليمات تمثيل الأدوار
السيناريو: ستتولى تمثيل دور الأب. وسيمثل شريكك دور ابنك/ ابنتك. وسيؤدي المعلم دور الطبيب. يشعر طفلك بتوعك بسبب طفح يسبب الحكة والألم لذا تتوجه إلى الطبيب لتعرف إن كان بالإمكان الحصول على المساعدة لمعالجة الطفح. **فيما يلي ما يجب أن تفعله:** حيي الطبيب واشرح له أن لابنك/لابنتك طفح شديد بالفعل في الذراعين. أبلغ الطبيب أن الطفح بدأ أثناء العطلة الأسبوعية بعد عودتكم من بيت الجدين. قم بتوضيح أنك تعتقد أن الطفح ربما بسبب اللبلاب السام لأن طفلك تواجد كثيرًا خارج المنزل، واذكر أنك لست واثقًا لأن طفلك كثيرًا ما يكون في الهواء الطلق، ولم يتعرض ابدًا للطفح بسبب اللبلاب السّام. أطلب الحصول على وصفة طبية للمساعدة في معالجة الحكة وتخفيف الألم. **فيما يلي ما سيفعله زميلك:** يتصرف الزميل وكأنه متضايق للغاية، ويحك ذراعية بين الفينة والأخرى. وبعد أن يطلب الطبيب عدم حك مكان الطفح يمسك الذراعين لبرهة. **فيما يلي ما يجب أن يفعله كلاكما:** عندما يشخص الطبيب الحالة ويعطي الوصفة الطبية تصرف بشكل لائق وغادر عيادة الطبيب (عودا إلى مقعديكما).	**السيناريو:** سيمثل زميلك دور الأب. وستمثل دور الأبن/ الابنة. وسيمثل المعلم دور الطبيب. أنت تشعر بوعكة بسبب ذراعك المكسورة، لذا فإنك تتوجه إلى عيادة الطبيب لترى إن كنت تستطيع الحصول على المساعدة. **فيما يلي ما يجب أن تفعله:** تصرف وكأنك متضايق فعلاً وامسك ذراعك وكأنك تحاول حمايتها. **فيما يلي ما سيفعله زميلك:** سيحيي زميلك الطبيب، ويشرح له أن ذراعك قد أصيبت في مباراة لكرة السلة في الليلة الماضية. وكنت تظنُّ أن المشكلة هي حدوث التواء، إلا أن الألم اشتد طوال الليلة، وأصبحت لا تستطيع تحريك ذراعك. وهو يشعر بالقلق من احتمال حدوث كسر في الذراع، وأنه بحاجة إلى المساعدة من الطبيب. **فيما يلي ما يجب أن يفعله كلاكما:** عندما يشخص الطبيب الحالة والوصفة الطبية تصرف بشكل لائق، وغادر عيادة الطبيب (عودا إلى مقعديكما).

يجب أن تمثل آخر مجموعة من الطلبة المشاركين دور المصابين بالزكام. وفي كل الحالات (بصرف النظر عن المرض الفعلي)، يجب على الطبيب الإصغاء بعناية ثم يقول: "أنا آسف للغاية لأنكما متوعكان. هذا دواء لمعالجة الزكام، آمل أن يكون مفيداً لكما". عندما تتوجه المجموعة الأخيرة من الطلبة إلى الطبيب يشعر الطلبة بالارتياح لوجود مَنْ لديهم أعراض تتناسب مع العلاج. وقد يرغب المعلم في توجيه السؤال التالي: "كم مرة تزور أنت أو والداك الطبيب قبل أن تقرر أنت أو والداك أنك متوعك، ولا ترغب في العودة مرة أخرى؟"

وفي نقطة معينة، يكون من المفيد توجيه السؤال التالي: "لماذا تعتقد أن البالغين يتحدثون نيابة عن أبنائهم؟ في نهاية المطاف، عندما تحدث الطلبة عن أنفسهم بدلاً من الاعتماد على آبائهم للتحدث نيابة عنهم، هل فسروا المشكلة جيداً بصورة كافية لكي تعرف ما كان خطأ؟" يمكن أن يساعد ذلك على تقديم فكرة أن الطلبة كثيراً ما يعرفون ما الذي يحتاجون إليه، تماماً مثل أو أفضل مما يفعل البالغون، وأنهم يجب أن يتحدثوا بحرية كلما شاهدوا وسيلة لجعل الصَّف أفضل لهم.

كل ما هو ضروري للطلبة لِفَهم القصد من وراء تمثيل الدور هو أن يوجه المعلم السؤال التالي: "لماذا اكتفينا بعمل ذلك؟ ما علاقة ذلك بالمدرسة؟" إن الطلبة يجاوبون في العادة بأنه ليس أكثر فاعلية في المدرسة بالنسبة للمعلم أن يعمل الشيء نفسه مع الجميع مهما كانت حاجتهم، أكثر من وضع الطبيب الوصفة نفسها لكل مريض مهما كانت الأعراض. إن هذا يجعل المعلم، مرة أخرى، يقول: "أعتقد أن المعلمين هم مثل الأطباء؛ لأنهم يجب أن يفهموا احتياجات طلبتهم المختلفة، وأن يصفوا ما هو ضروري لمساعدة الطالب على العمل على نحو جيد. هل تؤيدون ذلك؟"

هل يناسب الجميع ارتداء نفس المقاس؟ يبدأ نشاط ثالث يساعد الطلبة على الشروع في التفكير في الصفوف التي تهتم باحتياجات الطلبة المتنوعة بسؤال المعلم لطالبين بارتداء سترتين ليستا من المقاس المناسب لهما. يختار المعلم طالبين مختلفين

اختلافًا تامًا في الطول والبنية، أي أنه يجب أن يتأكد أن الطالبين لا يشعران بالرهبة من الوقوف أمام الصف (أو أنهما مركز الاهتمام). يجب أن يرتدي الطالب الأصغر حجمًا سترة أكبر من حجمه. وبعد أن يقضي الطلبة بضع ثوان في الضحك، يجب أن يحاول الطالب الأكبر حجمًا ارتداء سترة أصغر كثيرًا من حجمه.

ثم يصفُ الطالبان كيف يشعران وهما يرتديان الملابس. غالبًا ما تكون الإجابات طريفة وسخيفة. ويجب أن يسمح المعلم بوقفة قصيرة لدراسة الإجابات قبل الطلب من الطلبة وصف تفكيرهم حول شعورهم في نهاية اليوم، إذا كان عليهم ارتداء السترات طوال اليوم. يشرع الطلبة عادة بملاحظة المشكلات المحتملة التي هي أكثر خطورة بعض الشيء (على سبيل المثال: "سأواجه مشكلة في تناول الطعام لأن كمي الذراعين سيلتصقان بالطعام"، أو "لا أعتقد أن بوسعي الكتابة جيدًا لأن من الصعب تحريك ذراعي"). أخيرًا، يجب أن يطلب منهم المعلم وصف ما يعتقدون أنه سيحدث إذا اضطروا إلى ارتداء ملابس من هذا الحجم طوال السنة. بشكل عام، يرى الطلبة بسهولة أن ما بدا أول الأمر سخيفًا وغير مهم أو غير مناسب بعض الشيء، قد يصبح عقبة خطيرة أمام الأمور التي يودون القيام به (مثلا: "أعتقد أنني سأبدأ في رؤية نفسي كشخص فظ"، أو "لا أعرف إذا كان زملائي يريدونني أن أعمل معهم في المدرسة لأنني لا أستطيع مساعدتهم في تنفيذ المشاريع لأنني أتحرك بصعوبة").

ومرة أخرى، من الضروري بشكل عام توجيه السؤال التالي إلى الصف: "لماذا تعتقدون أننا فعلنا ذلك؟ ما صلته بالمدرسة أو بهذا الصف؟" سيتحدث الطلبة مرارًا حول عدم الراحة عندما تكون أنشطة الصف أو واجباته من "النوع الخطأ"، ويصبح من الصعب القيام بالعمل. إنهم يشاطرون أحيانًا أمثلة من تجاربهم الخاصة في المدرسة عندما بدا العمل "أكبر مما ينبغي" أو "أصغر مما ينبغي" بالنسبة لهم، وهم في العادة قادرون على تفسير نقاط الفشل قصيرة الأمد وطويلة الأمد من تلك التجارب.

وكما هو الحال في المثالين السابقين، يقود هذا النشاط بسهولة إلى الاستنتاج التالي: " عندما تنظر في أرجاء الغرفة، فمن الواضح أن الجميع يرتدون ملابس من الحجم نفسه. وقد أظهرت لي تجربتي كمعلم بشكل واضح أن المهام المتماثلة لن تكون دائمًا مناسبة للجميع في الصف. ماذا تعتقدون أنه يجب على المعلم فعله في وقت معين؟" مع هذا السؤال في الذهن، يجب أن يكون الطلبة مستعدين للانتقال إلى الخطوة التالية في المناقشة.

بسبب الفروق التي نلاحظها، كيف يجب أن أتولى تدريسكم؟

سواء قام المعلم باختيار استخدام أحد الأنشطة الثلاثة الموضحة سابقًا أو يتولى تطوير نهج آخر، فمن المهم أن يدرك الطلبة أن الناس ليسوا في مجموعات متجانسة مثل الأمتعة. إن الفروق البشرية ليست طبيعية فحسب بل أنها قيمة. وإذا كنا جميعًا نسخًا يشبه أحدنا الآخر فإن العالم يكون أقل إثارة للاهتمام، ويكون الناس أقل استعدادًا لمعالجة المسائل والمشاكل المحتمة في الحياة ونعرض إبداعًا محدودًا للغاية.

في هذا الجزء من المحادثة يجب أن يثير المعلم بعض الأسئلة الخاصة المحددة بصفّه ومستوى الموضوع ليقوم الطلبة ببحثها. تشمل الأمثلة ما يلي:

- لنقل إن هنالك بعض الطلبة في صف الفيزياء أقوياء جدًّا في العلم إلا أنهم لم يدرسوا الكيمياء بعد. هل تتوقعون نشوء أية احتياجات للمتعلمين تكون محددة بهذه المجموعة من الطلبة؟ ماذا يجب أن أفعل بشأنها؟
- ماذا نفعل إذا كان لدينا بعض الطلبة في صفنا لديهم مشكلة في حفظ تهجئة الكلمات – ولدينا بعض الطلبة الآخرين ممَنْ يجدون أن التهجئة هي أصعب شيء يقومون به؟ كيف من المعقول أن يكون للمجموعتين كليهما من الطلبة كلمات التهجئة نفسها؟ هل يتعلمون جميعًا بشكل جيد على نحو متساوٍ؟
- ماذا نفعل إذا كان لدينا بعض الطلبة في صفنا الذين هم الأسعد والأكثر إنتاجًا عندما يعملون في مجموعات – ولدينا طلبة آخرون يفضلون كثيرًا التعلّم

بمفردهم؟ من المجموعة التي استخدم أفضليتها عندما أحاول أن أقرر كيفية إعداد الصف للعمل الذي نحتاج إنجازه؟

- لنفترض أن لدينا بعض الطلبة في صف اللغة الإسبانية ممَنْ يتمتعون بموهبة كبيرة في تعلّم اللغات. يمكنهم تقريبًا تكرار أي شيء يسمعونه مني، ويقومون بذلك بشكل دقيق. من الناحية الأخرى، لا يبدو أنهم يكتبون بالسرعة أو الإتقان نفسه مثل طلبة آخرين. لنفترض أن لدينا بعض الطلبة الذين يكتبون باللغة الإسبانية بسهولة غير أنهم يواجهون صعوبات عندما يضطرون إلى التكلم في الصف. هل أي من هذا مهم؟ هل توجد وسيلة لأكون معلمًا أفضل لجميع الطلبة؟ هل توجد وسيلة لجعل الصف أفضل لتلبية الاحتياجات الفريدة للجميع؟

عندما يناقش الصف سيناريوهات معينة يعمل الطلبة سوية لتحديد وسائل محددة يمكنهم من خلالها أن يكونوا أكثر مرونة ليحصل عدد أكبر من أقرانهم في الصف على ما يحتاجون إليه لتحقيق النجاح. تشمل الأمثلة ما يلي:

- قد يكون من الأفضل أن يقوم الطلبة باختيار كتب القراءة التي يهتمون بها.
- قد يعرف بعض الطلبة الكثير مما نحن على استعداد لدراسته ومن الأفضل لهم دراسة ما هو جديد ومتسم بالتحدي لهم.
- قد يكون من الأفضل إذا كان لدينا عدة وسائل لبيان ما نتعلمه. وقد يرغب بعض الطلبة في الكتابة عنه، إلا أنه ربما يقوم آخرون بأداء عمل أفضل باستخدام مخطط أو تقديم عرض.
- قد يكون من المفيد العمل مع أصدقاء لتعلّم شيء أو الحصول على المساعدة عندما لا نفهم شيئًا ما. وقد يحقق بعض الطلبة نجاحًا أكبر لدى محاولة إدراك فكرة بمفردهم أو يتمكنون من العمل مع المعلم لتحقيق التقدم.
- قد يحتاج البعض منا إلى العمل في دراسة شيء بهدف إكماله بصورة صحيحة.
- قد يرغب البعض بالعمل فترة أطول في دراسة شيء ما لأننا نحبه كثيرًا ونرغب بتعلّم المزيد عنه.

- قد يتعلّم البعض أفضل إذا استخدم المعلم عروضًا وأمثلة بدلاً من الاكتفاء بإلقاء المحاضرات.
- قد يتعلّم البعض أفضل إذا حاولنا تجربة فكرة بدلاً من الاكتفاء بالسماع عنها.

النقطة المهمة في هذا الجزء من المحادثة المشتركة هو شروع الطلبة في تصور وصياغة بعض الطرق التي يمكن أن يتعلموا من خلالها بشكل أفضل إذا قدم الصف مزيداً من الاختيارات. من المفيد أن يكون أكبر عدد ممكن من الأفكار من الطلبة، ولكنه أكثر فعالية للمعلم أن يقدم بعض الأفكار للبحث.

توقف مرارًا لتوجيه أسئلة مثل: "كيف تبدو هذه الأفكار لك؟ وما الذي يبدو إيجابيًّا بشأنها، وما هي بعض الاهتمامات التي لديكم؟" ليس من الضروري معالجة اهتمامات معينة عند هذه النقطة إلا أنه قد يبدو من الحكمة إيرادها لمناقشات مستقبلية بينما تمضي المحادثات قدمًا.

إذا كان صفنا كله سيعمل، كيف سيكون هذا العمل؟

يحتاج الطلبة في هذه المرحلة إلى الشروع في العمل مع المعلم للانتقال من فكرة إلى واقع عملي. بعبارة أخرى، من المهم حاليًا التحدث عما يلي: (١) كيف يبدو الصف، و(٢) ما الدور الذي يحتاج كل طالب إلى أدائه (علاوة على ما لا يجب أن يفعله) من أجل الإسهام في نجاح الصف. ومرة أخرى، إن اللغة المناسبة والفترة الملائمة من الوقت الذي يتم قضاءه في أي قسم من المحادثة سيتباينان مع أعمار الطلبة، وأهداف المعلم، وسياق الصف. إلا أنه في جميع الحالات، يكون الهدف هو وضع توقعات مبكرة لإدارة الصف وتثبيت المسئولية المشتركة لنجاحها.

ستتم مناقشة عدد من هذه العناصر بمزيد من التفاصيل في الجزء الثاني من هذا الكتاب. وسنقترح هنا بعض الأفكار أو المبادئ المهمة التي تجعل عمل الصف مرنًا. إن الهدف هو مساعدة الطلبة في التفكير والإسهام في العناصر الأساسية المفيدة في صف مرن

ومساعدة الطلبة في التعلّم بأكبر قدر ممكن، وبأكثر فعالية ممكنة. ويشمل ذلك، إلا أنه لا يقتصر على فرص كل طالب في:

- استخدام مواد مناسبة.
- ربط الأفكار المهمة بالاهتمامات الشخصية.
- التعامل مع المعرفة والمهارات التي هي الخطوة التالية في النمو.
- العمل في مكان يدعم التعليم.
- تلقي المساعدة من المعلم والأقران التي تدعم النمو والنجاح.
- استكشاف الأفكار والمهارات بوسائل فعالة وتتسم بالكفاءة.
- التَّعبير عن التعلّم بوسائل تبيّن أن الطالب قد تعلّم.
- التعلّم مع ومن مجموعة متنوعة من رفاق الدراسة.
- تدريس مجموعة متنوعة من رفاق الدراسة.
- تعلّم كيف تكون متعلّمًا مستقلاً.
- تعلّم كيف تكون عضوًا وشريكًا أفضل في مجموعة.

يقترح الصف الذي تتوافر فيه هذه الفرص(عندما يكون ذلك مناسبًا) مكان فيه:

- يعمل الطلبة أحيانًا بمفردهم، وأحيانًا في مجموعات صغيرة من الأقران.
- يعمل الطلبة أحيانًا مع المعلم بوصفهم صفًّا بأكمله، وأحيانًا بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة.
- يمكن للطلبة الوصول إلى أنواع كثيرة من المواد التي تدعم التعلّم، بما في ذلك مجموعات متعددة من مواد القراءة ومصادر الإنترنت والموارد المرئية والمسموعة.
- ترتيبات الصف مرنة – يمكن إعادة ترتيب الأثاث حسب الحاجة.
- يتمكن الطلبة من إكمال عملهم في أوقات مختلفة.
- للطلبة أحيانًا واجبات دراسية مختلفة في المنزل.

- يعمل المعلم أحيانًا مع الطلبة كأفراد أو مجموعات صغيرة بينما يعمل بقية طلبة الصف بشكل مستقل أو في مجموعات صغيرة.

إذا كان هنالك عناصر يشعر المعلم أنه يجب تطبيقها في وقت مبكر من السنة الدراسية، فمن المهم ضمان أن تكون تلك العناصر جزءًا من المناقشة. وإذا أثار الطلبة احتمالات يبدو أنها تشير إلى أكثر مما يشعر المعلم أنه يمكن تحقيقه في وقت مبكر في السنة، فمن المفيد الاحتفاظ بقائمة (ربما في ورقة مخطط لكي يرى الطلبة أفكارهم مدونة والعودة إليها عند الحاجة) والتي سوف تزداد مع مرور السنة للتفكير فيها، وإضافة أفكار جديدة وأعمال يومية. علما بأنه عندما يبدأ كل شخص بالعمل بالأفكار، سيكون من الضروري تطوير الأفكار بلا شك.

حالما يقترح الطلبة والمعلم مجموعة جوهرية من العناصر الأساسية في الصف المتميّز أو المرن أو المستجيب، يحين الوقت لبحث مضامين تلك العناصر لكل المشاركين. وقد يشرع المعلم هذا البحث بالقول: "لنلقي نظرة بتمعن على بعض الأفكار التي أثرناها ونتحدث عمّا سيحتاج كل شخص في الصف القيام به، أو تجنب القيام به لكي تنجح الأفكار بشكل جيد للجميع. يجب أن يساعدنا هذا الأمر في البدء بانسيابية ونحن نشرع بعملنا هذه السنة".

في البداية، قم بتقديم العناصر المهمة في تنفيذ التميّز، والتي تكون أساسية في إدارة الصف المرن وإثارة النقاط التي يحتاجون معها إلى أكبر قدر من فَهم الطلبة وتعاونهم. ويقترح الشكل رقم (٣-٥) بعض هذه العناصر وبعض المضامين لكل من المعلم والطلبة.

بينما تتباين التفاصيل بين الصفوف، تساعد المناقشة التي يثيرها هذا النشاط الطلبة في الشروع بفهم لماذا سيطلب منهم أداء أمور معينة، وعدم أداء أمور أخرى، والعمل

بطرق معينة. وسيعمل المزيد من الطلبة بصورة أكثر فعالية من أساس منطقي مشترك أو رؤية مشتركة من مجموعة جامدة من القواعد المجردة المعلقة على الجدار.

كيف أتعلّم أكثر عن نقاط الانطلاق والاهتمامات وأفضل طرق التعلّم؟

من الواضح أن التميّز يستند على قبول حقيقة أن التعلّم يصقل بمجموعة متنوعة من العوامل بما فيها التجارب السابقة، والثقافة، والاقتصاد، واللغة، والاهتمامات، وأنواع تفضيل التعلّم، وأنظمة الدعم. ومن أجل تدريس الطالب بشكل جيد، يجب أن يعرف المعلم الطالب بشكل جيد. إن هذه مهمة ضخمة والحقيقة هي أن أي معلم لن يعرف طلابه بصورة عميقة. إلا أن هذا يجب ألا يشير إلى أنه من المستحيل على المعلم أن يعرف بصورة منتظمة عن الطلبة، وذلك على مستوى يدعم التدريس المتميز أو ذا الطابع الشخصي أو المستجيب.

ومع مرور الزمن، يجب أن يطمح المعلم إلى معرفة بعض الأمور العامة مثل مدى إتقان طلبته القراءة، وما الذي يحبّون القيام به في وقت فراغهم، وما أحلامهم، وكيف تكون علاقتهم بأقرانهم، وكيف يعرضون أنفسهم كمتعلمين، وكيف يتعلمون بأفضل صورة، وكيف تصقل ثقافتهم عملية تعلّمهم. ومع ظهور جوانب مختلفة من المنهج، يحتاج المعلم إلى معرفة إن كان الطلبة يحملون معهم معرفة، ومهارات مسبقة، وما يفهمونه، وما يسيئون فَهمه، ودرجة إتقانهم التوقعات في وقت معين أو تجاوزها وأي الطرق التعليمية تنجح معهم، وأيها تفشل وإن كانوا يتمكنون من ربط الأفكار الرئيسة بحياتهم وتجارهم الشخصية.

الشكل رقم (٣-٥)
العناصر المهمة في الصفوف المتميزة ومضامينها

الهدف/العنصر في الصف المرن	المضامين للمعلم	المضامين للطلبة
يحتاج الطلبة إلى	المعلم	الطلبة
العمل في مجموعات صغيرة مع الأقران.	• يضمن إعطاء كل المجموعات واجبات مفيدة للمجموعة، بحيث تتعلّم كل مجموعة ما تحتاج تعلمه. • يضمن وجود تعليمات واضحة لكل مجموعة. • يضمن معرفة جميع الطلبة لكيفية عملهم معًا بشكل فعال. • يقدم التوجيهات لتحريك الأثاث لتشكيل مجموعات متنوعة.	• يركزون على ما يجب أن تفعله مجموعتهم وليس الاهتمام بما يفعله الآخرون. • يضمنون فهم التوجيهات المقدمة إلى المجموعة وتطبيقها. • الإسهام في فعالية مجموعتهم وطلب المساعدة عند وجود مشكلة لا يمكن للمجموعة حلّها. • ينتبهون إلى محادثاتهم كي لا تؤثر الضوضاء في التعلّم. • يحركون الأثاث بإنسيابية لِتسنح للمجموعات الحصول على المجالات المناسبة للعمل.
العمل مع المعلم على نحو فردي أو في مجموعات صغيرة.	• يعرف ما يحتاج إليه كل طالب بهدف التعلّم في وقت معين، لكي تدعم مجموعات التعلّم. • يضمن أن إرشادات الطلبة واضحة وأن للطلبة وسائل للحصول على المساعدة عندما ينشغل مع مجموعة صغيرة أو طالب. • يتابع احتياجات الطلبة وعملهم ونموهم ويساعد الطلبة في القيام بالشيء نفسه لأنفسهم.	• يتمكنون من بدء ووقف عمل الأفراد أو المجموعات الصغيرة بشكل فعال للالتقاء بالمعلم عند الحاجة. • لن يقاطعوا المعلم عندما يعمل مع الأفراد أو المجموعات. • يتابع أهداف تعلمهم وعملهم.
قضاء فترات مختلفة في أداء مهمة بهدف التعلّم الجيد.	• تقديم مكان للطلبة لتقديم العمل المنجز وتدقيقه عند الحاجة. • تقديم الاختيارات لعمل الطلبة المهم عندما يتم إنجاز واجب (أي الأنشطة الأساسية).	• تطبيق التعليمات المتعلقة بتقديم العمل أو تدقيقه لدى إكماله. • العمل مع أنشطة أخرى بإنسيابية وفعالية لدى إكمال الواجب.
استخدام مواد مختلفة بهدف التعلم بشكل جيد	• تقديم مجموعة متنوعة من المواد المفيدة لنقاط دخول الطلبة المختلفة بما فيها احتياجات القراءة والاهتمامات والصيغ. • المساعدة في تطوير طريقة لضمان معرفة الطلبة أي المواد يستخدمون في وقت معين ومتى يتم حفظها.	• المساعدة في التأكد من العناية بالمواد وإعادتها إلى مكانها بعد إكمال النشاط. • مساعدة المعلم في معرفة أي المواد (أو أنواع المواد) تكون الأكثر فائدة لهم كأفراد.

في صف متميّز بشكل فاعل، يفيد التقييم المستمر كل قرار تربوي مهم يتخذه المعلم، ويحتاج الطلبة في وقت مبكر من السنة الدراسية إلى معرفة أن معلمهم أيضًا ما هو إلا طالب يقوم بدراسة شيئين بمثابرة؛ المحتوى الذي يتولى تدريسه والطلبة أنفسهم. يجب أن تكون هذه الرسالة واضحة منذ اليوم الأول للدراسة وجلية في كل يوم يتلوه، وعند نقطة معينة في المحادثات المبكرة حول إيجاد صف يدعم نجاح كل طالب، يكون من المهم للطلبة سماع ما يلي:

- أريد أن أعرفك كشخص لأنك تثير اهتمامي.
- أحتاج أن أعرفك كطالب لكي أتمكن من تحديد خطواتك التالية في التعلّم.
- سأراقبك وأنت تتعلّم في الصف بأكبر قدر ممكن لأن ما أتعلّمه سيساعدني في التخطيط بشكل أفضل لك وللصفِّ كله.
- سوف تراني أدون ملاحظات أثناء عملك، وبينما نناقش الأمور في الصف. إن هذا يساعدني في تعلّم مزيد حول جدوى التعلّم لديك.
- سأطلب منك في الأيام الأولى للمدرسة أداء أمور تزودك بمعنى معقول عن نقاط انطلاقك هذه السنة، ومن أنت كمتعلم.
- خلال السنة، سأطلب منك في الغالب مشاطرة ما تتعلّمه؛ لكي أتمكن من مساعدتك في اتخاذ الخطوة التالية كمتعلم.
- سأكون في معظم الوقت أقل اهتمامًا بتقييم عملك وإعطائك درجات عليه، وأكثر اهتمامًا بتزويدك بالمعلومات التي ستساعدك في التّعلّم بشكل أفضل، وزيادة فرص نجاحك عندما أتولى تدريج عملك.
- سأطلب منك مرارًا لإخباري كيف تشعر تجاه عملك، وما الذي يسير على نحو جيد أو سيء بالنسبة لك في الصف. وآمل أن تشعر دائمًا بالحرية في إبلاغي تلك الأمور بصورة صادقة، حتى لو نسيت طلب ذلك منك.

وبالاعتماد على أعمار الطلبة وطبيعة الصف، قد يشعر الطلبة بالتشجيع للتعبير عمّا يودُّ أن يعرفه معلموهم عنهم، وكيف يفكرون أن بوسع المعلمين استخدام ما

يتعلّمونه عن الطلبة بهدف تحسين تدريسهم، أو كيف يتمكن المعلمون من معرفتهم بشكل أفضل وأسرع. إلا أن هذا العنصر في المحادثة هو إبلاغ الطلبة أنهم سوف يوجدون بشكل متبادل دور المعلم في الصف: التعلّم باستمرار عن الطلبة ليصبح معلماً أكثر فعالية لكل منهم. كما أنه يجعل الطلبة يعلمون أن تقييماً لجوانب قوتهم واحتياجاتهم واهتماماتهم سيبدأ فوراً. كما أن الطلبة بحاجة إلى الشروع في فَهم أن التدريس والتعلّم يعملان بشكل أفضل عندما يعرف كل شخص أهداف التعلّم، ومتى يعرف المعلم وطالب معين أين ذلك الطالب بالنسبة إلى الهدف في وقت معين، ومتى يستخدم كلاهما تلك المعلومات للمضي قدماً.

إذا كان لدينا صف متميز، فهل يمكن أن يكون عادلاً؟

بينما تجب متابعة الأسئلة الأربعة المذكورة بشكل عام قبل هذا السؤال مع الطلبة أثناء الأيام القليلة الأولى من العام الدراسي، قد يكون من الأفضل عرض مسألة "العدالة" بعد شروع الصّف في العمل في إطار متميّز، وبعد أن تكون الأعمال الروتينية لدعم التميّز متصلة بالموضوع. بعبارة أخرى، يجب أن تجري أول محادثة مهمة حول العدالة، بعد أن يمتلك الطلبة خبرة كافية في الصّفِّ المتميز لِفَهم الأساس المنطقي وإدراك كيفية عملها بالنسبة لهم كأفراد وكمجموعة. وبالاعتماد على الإعدادات الخاصة، قد يكون ذلك في نهاية الشهر الأول من السنة الدراسية أو بعد ذلك بقليل.

قد يبدأ المعلم المحادثة بمراجعة بعض الأهداف والإجراءات والأعمال الروتينية التي سبق للمجموعة مناقشتها وهي الآن ذات صلة. ربما يقول الطالب شيئاً من قبيل ما يلي: "كان من المفيد لي سماع أفكاركم عن هذه الأمور، ونحن نبدأ بإنشاء صفنا. ولدي سؤال إضافي أودُّ أن تفكروا فيه. يقول الأشخاص في الغالب أن الصّفَّ منصف عندما يفعل كل فرد كل شيء بشكل متشابه — أو عندما يتأكد المعلم أن الجميع يحصلون تماماً على العمل والمواد والفترات نفسها للعمل. إلا أننا كما اتفقنا، ليس من الأفضل دائماً أن

يؤدي الجميع كل شيء بشكل متشابه. هل يجعل ذلك الصّفَّ غير عادل؟ ماذا تعتقدون معنى "عادل" في هذا الصف؟

ستتنوع ردود الطلبة لعدة أسباب. غير أنه غالبًا ما يقترح الطلبة في الصّفِّ المتميّز، في وقت مبكر من السنة الدراسية، أن الصف يكون عادلاً إذا أظهر المعلم محبّته للجميع على حد السواء، أو إذا لم يظهر أن لديه طلبة مفضلين. ويقول الطالب أحيانًا أن الصّفَّ عادل إذا بذل المعلم نفس القدر تقريبًا من الاهتمام بالجميع.

ومع مرور الزمن، إذا كان الصّفُّ المتميّز يعمل كما يجب، سيستنتج الطلبة بشكل عام أن الصّف عادل عندما يحصل الجميع على ما يحتاجونه من أجل النجاح. إن التّحول من "منصف = معاملة متماثلة" إلى "منصف = المساواة في فرص النمو والنجاح" مهم لأنه يجسد طبيعة وهدف التميّز. وعلاوة على ذلك، إذا واجه الطلبة صعوبة في التحول من تعريفات تقليدية لـ "العدل" إلى منظور مدعوم بالتميّز، فمن المهم أن يكون المعلم واعيًّا لذلك، ويفهم ما العقبات التي تقف في طريق شعور الصّفِّ بالإنصاف تجاه أعضائه. يستحق هذا الجزء من المحادثة في وقت مبكر نسبيًّا في السنة الدراسية، ويتمُّ إعادة بحثه مع مرور السنة.

ماذا يعني النجاح في هذا الصف؟

من الأمور التي لا تقبل الجدل حول كيفية إدارة المدرسة، أن النجاح معرف بصورة تقليدية من حيث العلامات في بطاقة التقرير. وليس كونه نظرة محدودة للنجاح فحسب، بل إنها نظرة مقيدة كذلك. هنالك طلبة يحصلون على علامات متقدمة في بطاقات التقارير بجهد قليل أو بأدلة قليلة على النمو، وهنالك طلبة يحصلون على علامات منخفضة إلا أن لهم كل الحق في الابتهاج؛ لأنهم أظهروا التزامًا بطوليًّا بالتعلّم، وحققوا نموًا بشكل كبير على الرغم من عدم تحقيق هدف محدد. سنناقش منح العلامات في الصّفِّ المتميّز بتفاصيل أكثر في هذا الكتاب. غير أنه في نقطة مبكرة

نسبيًّا في تلك السنة، من المهم أن يشرك المعلم الطلبة في التفكير فيما يبدو أنه ناجح في الحياة، وفي الصّفِّ. يمكن أداء ذلك من خلال عرض بيانات السيرة لشخصيتين مشهورتين على الطلبة، أحدهما يلقى كثير من الاهتمام إلا أنه لا يقدم سوى إسهام قليل في أي شيء جدير بالاحترام، ويكرس أحدهما اهتمامًا بتحديد الفروق أكثر من أن يكون تحت الأضواء. وقد يتحقق ذلك بجعل الطلبة يقارنون شخصيتين في كتاب أو فيلم، أحدهما مرَّ بحياة أصعب من الآخر غير أنه يواصل العمل نحو تحقيق هدف على الرغم من الصعوبات. وقد يتحقق ذلك من خلال مثال على طالبين (غير محددين) – أحدهما يفخر به المعلم كثيرًا على الرغم من حقيقة أن الطالب الآخر يحصل على رعاية أكبر. وقد يتحقق ذلك بمشاطرة قصص شخصية عن أوقات شعر فيها الطلبة بالفخر بأنفسهم، وأوقات أخرى كانوا لا يعرفون أنه لم يكن لديهم سوى القليل ليفخروا به على الرغم من حصولهم على الإطراء من الآخرين. النقطة المهمة في هذا النقاش هي رفع احتمالية أن المكافآت – بما فيها العلامات الدراسية – لا تكشف القصة الحقيقية دائمًا.

وهذا أيضًا هو وقت جعل الطلبة يعرفون أنهم مشجعون على التفكير في النجاح الذي يتكون من عدة أجزاء. أحد الأجزاء هو مدى العمل الجاد الذي يبذله الشّخصُ بهدف النمو. والجزء الثاني هو مقدار نمو الشخص. والجزء الثالث هو إن كان شخص ما يصل أو يتجاوز هدفًا تطلب النمو؟ يجب أن يساعد المعلمون الطلبة في الشروع بتطوير وبحث لغة تمثل هذه المؤشرات الثلاثة على النجاح. كما يجب أن يؤكد للطلبة أن المعلم سيبحث عن خصائص مثل الخصائص التالية، وسيطلب منهم كذلك البحث عنها بأنفسهم:

- الاستعداد لخوض مخاطر فكرية (أي المخاطرة عندما يبدو شيء صعب الأداء).
- الاستعداد لتنقيح العمل لِجعله أفضل.
- الاستعداد للحصول على المساعدة بهدف النمو والنجاح في أداء المهام الصعبة.
- التقدم الكبير والنمو المهم.

- الإصرار على تحقيق أهداف الصّف وتجاوزها.

ومن المبادئ التي تنفع المتعلمين والتعلّم المبدآن التاليان: (١) العمل المثابر والذكي يقود إلى النمو، و (٢) يمكّن النمو في نهاية المطاف الأفراد من تحقيق معظم الأهداف وتجاوزها. إن هذا هو أساس طريقة التفكير المتنامية – دعم أساسي للتميّز – وهو جوهري لتحقيق النجاح الحقيقي. نحن نحقق أفضل نجاح عندما نتنافس مع أنفسنا وليس ضد الآخرين.

دع الطلاب يعرفون أنهم سيسمعونك مرارًا توجه السؤال التالي: "هل هذا أفضل ما تستطيعون فعله – هل هذا أقصى ما يمكنكم تقديمه في هذه المهمة؟" ليعرفوا أنك تأمل أن ينضموا إليك في الاحتفال بالنمو في كل مرة يحدث لأي طالب في الصَّف.

يجب ألا يعدّ أي سؤال من الأسئلة الستة المستكشفة في هذا الفصل قد تمَّ تناولها في محادثة واحدة. إن المعلمين – الذين يقودون الطلبة إلى تطوير رؤية صفّية مشتركة تسعى إلى مضاعفة النمو لكل طالب – سيساعدون الطلبة على مواصلة اكتشاف الأسئلة، وما يتعلق بها طوال السنة. وقد تكون المحادثات اللاحقة قصيرة أو طويلة، بما فيها المحادثات مع الأفراد والمجموعات، إلا أنها ستكون ضرورية لنمو الأفكار المتعلقة بالصّفِّ مع مرور العام الدراسي.

المعلمون بوصفهم قادة للآباء في فَهم التميّز

توجد ثلاث نقاط مهمة على الأقل يمكن عملها حول المعلمين الذين يعملون مع الآباء بشكل فعال لمساعدتهم في الفَهم والإسهام في صف يركز على نجاح كل متعلم.

أولاً، من المهم أن يدرك المعلمون الدور المهم الذي يؤديه الآباء في مساعدة المعلم في معرفة الطلبة بشكل أفضل. وستكون للآباء دائمًا معلومات أكثر عمقًا عن أطفالهم عمّا يأمل المعلم الحصول عليه. من الناحية الأخرى لدى المعلمين (بعد بضعة أعوام على الأقل من العمل في الصّفِّ) نسبة أكثر من المعلومات عن الطلبة في سنّ معينة، وفي موضوع

معين أكثر مما يأمل معظم الآباء الحصول عليه. ويدعو المعلم الحكيم الآباء إلى الإسهام بمعرفتهم، وتقديم منظور عن أطفال هؤلاء الآباء مستمد من وعي واسع بتطور الأطفال. إنها فكرة أفضل بكثير لتقديم شراكة مفيدة متبادلة مفعمة بالحيوية أفضل من السماح بعلاقة تتسم بالخصومة أثناء التواصل مع الآباء. إن المعلم في صف متميّز يحتاج إلى المساعدة من أجل معرفة كل طالب بشكل أفضل، ويعتبر معظم الآباء مصدرًا رائعًا لتلك المعلومات.

ثانيًا، من المهم للمعلمين فَهم الدور الذي تؤديه الثقافة في صقل الاستجابة الأبوية للمدرسة. إن هذا مهم وبخاصة إذا لم يكن الآباء من ثقافة الغالبية؛ على سبيل المثال، الآباء من بعض المجموعات الثقافية قد يشعرون بعدم الارتياح إذا اعتقدوا أنه قد طلب منهم إبلاغ المعلم بكيفية أداء عمله. إنهم يعتبرون أن ذلك يعبر عن عدم احترام كفاءة المعلم. وقد يشعر الآباء من الثقافات التي تعمل من منظور جماعي (خلافًا للمنظور الفردي) بعدم الارتياح إذا أسبغ المديح على أبنائهم لأن ثقافتهم تؤكد على المجموعة وليس الفرد. وللسبب نفسه قد يهتم الآباء من الثقافات الجماعية بسماع المعلومات حول سلوك أطفالهم في المجموعة والإسهام فيها أكثر من العلامات الدراسية ونتائج الاختبارات (روثستاين-هتش وترمبول، ٢٠٠٨م). كما أنه من المهم للغاية تعرّف أن الآباء من كل الخلفيات يهتمون بدعم نجاح أطفالهم ويريدون دعمه. وقد يكون للغياب عن اجتماعات الآباء علاقة بالافتقار إلى وسائل المواصلات، أو رعاية الأطفال، أو الثقة بالإلمام باللغة الإنجليزية أكثر من المواقف الشخصية حول أهمية المدرسة. يستثمر المعلمون الأكفاء ثقافيًّا في فَهم ثقافات طلبتهم المتنوعة، وهم يستخدمون تلك المعرفة في بناء شراكات ناجحة مع الأطفال وآبائهم.

ثالثًا، يجادل القليل من الآباء مع الهدف الأساسي للتميّز إذا طور تطويرًا واضحًا وعلى نحو متصل برغباتهم ومشاغلهم. إن الرسالة الأساسية حول التميّز من المعلم إلى الأب يجب أن تكون كما يلي:

- أنا مسرور لأنني سأتولى تدريس ابنك هذه السنة، وأريد فعل كل ما أستطيع لجعلها سنة ناجحة له.
- لقد تعلمت على مرِّ السنين أنني أكون معلمـًا أفضل عندما أفهم جوانب القوة الخاصة في طلبتي واحتياجاتهم بوصفهم متعلمين فرديين.
- أرغب في تعرّف المجالات التي تقيمها لابنك/ابنتك هذه السنة لأتمكن من دعمه/دعمها في التطور في تلك المجالات.
- آمل أنك ستساعدني في فَهم ما بعض جوانب قوة طفلك واحتياجاته مع مضي السنة.
- إن اهتمامي بالصف هو استخدام ما أستطيع تعلّمه لمساعدة طفلك في النمو أكثر وبأسرع قدر ممكن وفي بعض الحالات تجاوز الأهداف المثبتة لصفنا.

يستجيب عدد قليل من الآباء قائلين: "لا أريدكم أن تعرفوا ابني، ولا أريدكم مساعدته في تعلّم أكبر قدر ممكن. "إن ما تهدف إليه فلسفة وممارسة التميّز هو بالضبط ما يريده معظم الآباء لأطفالهم – صفّ يعرف فيه الطالب ويقيّم بوصفه فردًا وحيثما يكون نظام دعم للبناء على جوانب قوة الطالب، والمساعدة في دعم جوانب الضعف أو التحايل عليها، ومضاعفة النمو الأكاديمي عندما يكون الطالب عضوًا في الصف.

يمكن للمعلمين ممارسة النشاط نفسه مع الآباء في ليلة العودة إلى المدرسة حيث اعتادوا على تقديم التميّز لطلبتهم. ومع مرور السنة الدراسية، يجب أن يغتنموا كل فرصة للتواصل بوضوح وبدون استخدام مصطلحات تربوية بأنهم: (١) يعملون بمثابرة لتحديد أهداف واضحة للصف، (٢) يتابعون بشكل مطرد تقدم طلبتهم فيما يتعلق بالأهداف، (٣) يقدمون تغذية راجعة واضحة إلى الطلبة لمساعدتهم في النمو، و (٤) يستخدمون ما يعلمونه حول الطلبة وتطورهم لمساعدتهم في النمو بأكبر وأسرع نحو ممكن. ويجب على المعلمين في كل فرصة دعوة الآباء إلى مشاطرة المعرفة التي تساعدهم في تحسين أداء عملهم.

تأكد أن الإمبراطور يرتدي ملابسه. بعبارة أخرى، عليك تنفيذ ما تعدّ به. وإذا كان طالب يواجه صعوبة في القراءة أو الكتابة في الصف العاشر، فعليك فعل ما هو ضروري لدعم نمو الطالب في تلك المنطقة – حتى إذا كنت معلم رياضيات أو علوم. وإذا كان لديك طالب في الصف الثالث أتقن رياضيات الصف السادس، عليك فعل ما هو ضروري لمساعدة الطالب للنمو حسابيًّا، حتى وإن عنى الأمر أن تجد متعاونين جدًا أو تعلم مزيد من الرياضيات. إذا أردنا أن يبادلنا الآباء الثقة، يجب علينا كسب ثقتهم.

المعلمون بوصفهم قادة للزملاء في فَهم التميّز

لدى المعلمين الذين يقودون من أجل التميز فرصة لقيادة الزملاء بمَنْ فيهم المعلمين والمديرين الآخرين، علاوة على الطلبة وآبائهم. يمكن لهذه الفرصة أن تفيد كل من المعلم القائد وزملائه. لقد انتقد المعلمون لمشاركتهم في "الممارسة الخاصة" – بسبب الانطواء على أنفسهم، وعدم مشاطرة المعلمين الآخرين، وبسبب عدم التعلّم من معلمين آخرين. إن المعلمين القادة الذين يشاطرون عملهم مع التميّز يتعمدون عدم توصيل الرسالة التي مفادها أنهم خبراء مقيمون، أو أنهم أكملوا تعلّمهم عن التميّز. بدلاً من ذلك، الرسالة هي أن المعلم مهتم بمشاطرة الأفكار مع الزملاء الذين سيساعدونهم على التطور في عملهم. وعندما تقود الأقران إلى فَهم التميّز والإسهام فيه، واستغلال الفرص، والاستفادة من المنافع المحتملة غير المحدودة. تأمل ما يلي:

- المشاركة في التّخطيط والتّدريس مع الاختصاصيين (مثلاً: متعلم اللغة الإنجليزية، واختصاصيو التعليم الخاص والقراءة وتعليم الموهوبين ووسائل الإعلام والتقنية) يثري مجموعة مهارات المعلم، ويمتد دعم التعلّم للطلبة، ويدمج الاختصاصيين في الصفوف النظامية، ويساعد في دعم فرق تعمل عبر اختصاصيين نيابة عن مجموعة واسعة من الطلبة.
- دعوة الزملاء ليمدوا "يد العون" في مناسبات تستدعي وجود شخص بالغ آخر قادر على تقديم الصور الضرورية للتدريس والتعلّم المرن للمعلمين الذين قد يرغبون في معالجة تباين الطلبة، ولكنهم لا يعرفون كيف يشرعون في العمل.

- العمل مع الزملاء لتطوير ومشاطرة المعرفة ذات الصلة بثقافات الطلبة، واستخدام تلك المعرفة في التخطيط التدريسي يمكن أن يساعد في دمج مزيد من الوعي الثقافي في كافة الصفوف.
- تخطيط دروس التميّز مع الأقران الذين يدرسون الصف نفسه والمواضيع نفسها أكثر كفاءة من تخطيط "كل رجل لنفسه". كما يسمح للمعلمين بالإسهام في مجالات قوتهم العظمى، بينما يتعلمون من الآخرين الذين لديهم جوانب قوة مختلفة.
- يمكن لمشاركة المعرفة المناسبة عن الطلبة مع معلميهم في السنة التالية أن تمنح أولئك المعلمين انطلاقة أكثر نفعًا بالاستناد إلى المعلومات ومساعدتهم في المحافظة على التواصل مع المعلمين السَّابقين.
- يمكن لمناقشة مزايا التميّز مع معلمين آخرين تحسين التفاهم والممارسة في الجانبين كليهما.
- مشاركة الأفكار المتعلقة بالتميّز مع الزملاء الذين يريدون معالجة احتياجات المتعلم هي هدية وشكل مناسب من التطور المهني.
- توفير تطوير الموظفين للزملاء يمكن أن يكتم الأصوات التي تقول: "ليس في هذه المدرسة وليس مع طلبتنا". كما يمكن أن تبين للمعلمين أسلوب معالجة التباين بين الطلبة وتفسير كيفية تجنب الأخطار الكامنة، وتوجيه رسالة واضحة مفادها أن مجال النمو مفتوح أمام المعلمين الذين يبدون متقدمين على اللعبة.

إذا كانت المدرسة تعكس عالمًا كاملاً فإن كل مدير يكون مدافعًا وداعمًا مطلعًا للصفوف التي تعالج احتياجات كل متعلّم. ومن المؤسف أن المدارس لا تمثل عالمًا كاملاً (وهي نفسها ليست كذلك بحدِّ ذاتها). يعمل المديرون على أساس التفاهمات المحدودة ونفس مفاهيم التميّز التي يجد كل المربّين الآخرين وكثير من المديرين والقادة الإداريين الآخرين صعوبة في مواكبة أصول التدريس المعاصرة. وقد يفتقر

مديرون كثيرون لِلفَهم الجوهري للتميّز والشعور بأنه من المهم الاهتمام باحتياجات تعلّم الطلبة المختلفة إلى العمق المناسب لِلفَهم والخبرة الضرورية لتزويد التوجيه الفاعل للمعلمين.

إن للمعلم الذي يطمح أن يكون قائداً للمديرين أو المشرفين أو الإداريين الآخرين فرصة تقديم الفوائد ليس إلى أولئك الأفراد فحسب، بل كذلك الزملاء الذين يتأثرون بممارستهم. تأمل الأفكار النيرة التالية التي قد تنشأ عن القيام بزيارات إلى الصفوف أو إجراء محادثات مع معلم يتولى بشكل فاعل ممارسة التدريس على أساس التميّز – معرفة تصحح المفاهيم الخاطئة لدى بعض الإداريين والمشرفين عن التميّز.

- يركز الطلبة في الصّفّ المرن على عملهم. إن الحركة والمحادثة أمران هادفان، والصف يسوده النظام.
- يعمل الطلبة غير المشاركين في مجموعات أخرى بتركيز في هذا الصف.
- للطلبة مستوى استقلال أكبر ولديهم وعي حول عملهم أكبر من مجموعات كثيرة أخرى. وعندما يكون العمل مناسباً للطلبة يتحسن الالتزام بالنظام.
- لا يسود التميّز طوال اليوم، وكل يوم إلا أنه يحدث عندما يتعلّم معلم من خلال المراقبة والتقييم فيما يتعلق باحتياجات خاصة بالطلبة.
- يجب أن تتغير المجموعات الطلابية في الصف المتسم بالتميّز مرات كثيرة كل يوم أو كل أسبوع.
- يستخدم الطلبة في الصف المتميّز طرق مختلفة لتحقيق أهداف مشتركة.

وبدعوة المديرين والقادة الإداريين الآخرين لمراقبة ومناقشة التميّز، قد يكسب المعلم القائد دعماً أكبر لعمله، بينما يوسع قدرة الإداري على دعم عمل المعلمين الآخرين بصورة تتسم بسعة الاطلاع. علاوة على ذلك، يمكن أن توسع أسئلة ومعرفة المعلم الذي تختلف رؤيته للصف بعض الشيء عن رؤية المعلم تفكيره المتعلق بالتميّز.

يذكرنا مايكل فولان أن القادة الأقوياء يتحدوننا في البحث عن حلول للتحديات والمشكلات التي ليس لها إجابات سهلة (٢٠٠١م/أ). إن من المؤكد أن إعداد طلبة متنوعين بشكل متزايد للعمل بثقة على مستوى عال في عالم متزايد التعقيد يشكل تحديًّا من هذا القبيل. إن المعلم الذي يقود من أجل التميّز يعيش يوميًّا مع هذا التحدي، ويشرك الطلبة والزملاء في مواجهة ذلك التحدي، وتوجيه الأسئلة غير المريحة التي تحيط به، وإيجاد حلول أفضل. وبالتالي يستفيد الجميع.

يعالج الجزء الثاني من هذا الكتاب الجوانب "العملية" للقيادة والإدارة من أجل التميّز. وسيتناول القسم الثاني بعض الجوانب الرئيسة لما يقوم به المعلمون في الصفوف المتميّزة بشكل فعال بهدف تحقيق ما يؤمنون به.

القسم الثاني

إدارة الصّفِّ المتميّز

إدارة الصّفِّ المتميّز

" خلافاً للتفسيرات الخاطئة الشائعة في وقتنا الحاضر، فإن إدارة الصّفّ ليست مجرد عملية ترتيب المقاعد الدراسية، ومكافأة السلوك الجيد، واختيار عواقب سوء الإدارة. تشمل إدارة الصف ممارسات كثيرة تعتبر جزءاً لا يتجزأ من التدريس مثل تطوير العلاقات، وهيكلة مجموعات الصّفّ حيث يستطيع الطلبة العمل بشكل منتج وتنظيم العمل الإنتاجي حول المنهج ذي المغزى، وتدريس التطور المعنوي، والمواطنة، واتخاذ القرارات بشأن التوقيت، والجوانب الأخرى لتخطيط التدريس، وتحفيّز الطلبة بشكل ناجح للتعلّم، وتشجيع مشاركة الآباء".

باميلا لوباج وليندا دارلينج، هاموند وحنيف أكار،
إداد المعلمين لعالم متغير

يجلس جميع الطلبة في الأماكن المخصصة لهم، وتكون لدى المعلم رغبة في معرفتهم وتدريسهم كأفراد، كما يمتلك المعلم فهماً عميقاً لما يعنيه التميّز عالي الجودة، ولماذا يحسن تنفيذ التميّز آمام طلبته. ويتولى المعلم تطوير نتائج تعلّم جيدة وتصميم التقييمات التي تتوافق مع تلك النتائج، ووضع خطط دروس يومية مصممة لتحريك الطلبة بانتظام نحو الكفاءة المتعلقة بتلك الأهداف (أريكسن، ٢٠٠٦م؛ توملينسن وآخرون، ٢٠٠٩م؛ ويغينس ومكتيغ، ٢٠٠٥م). كما أن المعلم يعمل على دمج التميّز في مخططه للمنهج عالي الجودة (توملينسن ومكتيغ، ٢٠٠٦م) ولديه خطط أولية للتميّز بشكل فاعل (توملينسن، ١٩٩٩م، ٢٠٠١م، ٢٠٠٤م) وشرع في إصدار دعوة إلى الطلبة للمساعدة في إنشاء صفّ مصمم للعمل من أجل كل واحد منهم.

تبدو هذه بداية عظيمة، إلا أنها مجرد بداية فقط، وحتى مع وجود هذه العناصر في نظام فعال يسترشد بفلسفة تتطور بشكل منتج، فما زال جزء آخر مفقود في اللغز.

إن المعلم الذي يمتلك أفضل النوايا والمنهج الديناميكي والخطط للتميّز لا يمكنه – ولن – يتحرك نحو الأمام ما لم يشعر بالارتياح في ترجمة الأفكار إلى تطبيق في الصف. بعبارة أخرى، إن المعلمين الذين لا يشعرون بالراحة من إدارة الصّفّ المرنة، لن يجعلوا التدريس متميّزًا حتى لو فَهموه، وتقبلوا الحاجة إليه، وتمكنوا من التخطيط له (برايتن وآخرون، ٢٠٠٥م). وتهدف الفصول التالية في القسم الثاني إلى دعم المعلمين وهم يتطورون ويوسعون مستوى ارتياحهم في هذا المجال. ثم يتناول القسم الثاني تفاصيل إدارة الصف التي ترتكز على الطالب وتتطلب نظرًا لطبيعتها استخدامًا مرنًا لكل عنصر في الصَفّ. ومرة أخرى، فإن هذا مكان مناسب للتمييز بين إدارة الصّف وقيادته.

يمكن للمعلم إدارة جدول مرن، وأماكن لحفظ التجهيزات، وعناوين تساعد الطلبة في معرفة المواد التي يستعملونها، وجدول لتدريس المجموعات الصغيرة، ووسائل للحد من الضوضاء التي تعدُّ جزءًا من عمل الطلبة المشترك وغير ذلك. إلا أنه يجب أن يقود الطلبة لَفَهم الصّفّ المتميّز والإسهام فيه، والتغلب على خوفهم من الفشل، أو التحدي والاستثمار في نجاحهم، والتعاون مع أساليب العمل المتكرر التي تشكل إدارة الصّف. ويمكن للمعلم إدارة هذه التفاصيل بدون كثير من الفلسفة. إذا تتطلب القيادة الحقيقية بوصلة أخلاقية تتعلق بمسئولية القيادة، وقيمة مَنْ ينال ثقة القائد وجدارة المحطة التي يقوم القائد بإرشاد المجموعة باتجاهها.

سنعمل في الفصول التالية على وصف وسائل كثيرة للتخطيط الفاعل للمواقع الساخنة المحتملة في الصفوف المتميزة، بهدف تطوير إطار يمكن للمعلم والطلبة العمل فيه معًا لتحقيق الفائدة لكل متعلم. تذكر كذلك أن نيل ثقة الطلبة ليكونوا مشاركين كاملين في صف متميّز هي مسألة قيادة.

عندما تقرأ القسم الثاني من هذا الكتاب، اسأل نفسك حول كيفية صياغة الأفكار المتينة المعروضة لِفَهمك للتمييز، وفلسفتك في التدريس، ودرجة تمكنك من مشاطرة تلك الدعائم مع طلبتك. بعبارة أخرى، واصل التّفكير في وسائل تبادل الاعتماد بين القيادة الفاعلة والإدارة.

الفصل الرابع

بيئة التّعلّم

إعداد المسرح للنجاح الأكاديمي

" يحدث التعلم بصورة أفضل في بيئة إيجابية ، تحتوي على علاقات وتفاعلات خاصة بالعلاقات الشخصية والراحة والنظام وبيئة يشعر فيها المتعلم أنه مقيّم ومقدّر ومحترم ومعترف به ".

باربارا مكومب وجوسو ويسلر،

الصف والمدرسة المرتكزة على الطالب

لا يختلف معلمون كثيرون على الاقتراحات التالية التي تقول إن بعض الطلبة:

- بحاجة إلى وقت أكثر من الآخرين لتحقيق فَهم خاص أو إتقان مهارات معينة.
- يحملون معهم إلى الصّفّ مخزونًا كبيرًا من المعرفة التي لا يحملها طلبة آخرون.
- يحتاجون إلى التنقل أكثر من الآخرين.
- يبدو أنهم قد يئسوا من المدرسة — أو من أنفسهم أو من البالغين — ويشعرون بالسخط أو الكسل في كثير من الأوقات.
- يجدون صعوبة في التركيز أثناء الحصة الدراسية الكاملة، وينجزون بشكل أفضل في التدريس في مجموعة صغيرة.
- ضعفاء في الاختبارات إلا أنهم يفهمون محتوى المنهج.
- لن يشاركوا في التعلّم إذا عجزوا عن رؤية الغاية منه.

بناءً على ذلك، إن المسألة ليست إن كان المعلمون يدركون أن تلك الاختلافات موجودة فعليًا في كل صف أو حتى إن كانت تؤثر في نجاح الطلبة. السؤال الذي يؤرق المعلمين هو كيفية الاهتمام بالاختلافات الواضحة في قاعة تضم عددًا كبيرًا من الصغار.

إن الهدف من تطوير صفّ متميّز هي التأكد من وجود فرصة ودعم لكل طالب لتعلّم معرفة ومهارات أساسية على أكثر صورة فاعلة وذات كفاءة ممكنة. بعبارة أخرى، يوجد التميّز من أجل إفساح المجال لكل أنواع المتعلمين لتحقيق النجاح أكاديميًّا، كما أنها تفسح المجال كذلك للمعلم لدعم النجاح الأكاديمي مع حرية تصميم التَّدريس وفقًا لكل طالب. المسألة المركزية في فسح المجال للتدريس المستجيب والتعلّم المرتكز على الطالب هي إنشاء بيئة تعلّم يدعو إلى المرونة، بعبارة أخرى، إن الصف المرن هو القاعدة الأساسية. في الواقع، إن الصف المرن مهم للتعلّم بشكل عام، وليس للتميّز فحسب. ويبلغنا الخبراء أن هنالك فئات من الصّف من حيث إدارة الصف، ذات أداء مفكك وملائم ومنتظم:

- بيئات الصفوف ذات الأداء *المفكك* غالبًا ما تتسم بالفوضى؛ يكافح المعلم باستمرار للمحافظة على "النظام"، ولا يمكن الحصول إلا على القليل من التعلّم.
- بيئات الصفوف *الملائمة* تتسم بقدر أساسي من النظام إلا أن المعلم يبقى يكافح للمحافظة على النظام، ويتمُّ تحقيق بعض التعليم في معظم الوقت.
- بيئات الصفوف *المنتظمة* تقع ضمن فئتان؛ *البيئات المتسمة بالتقييد، والبيئات المتسمة بالتمكين.*
- بيئات التعلّم *المنتظمة المتسمة بالتقييد* هي قاعات محكمة الضبط يحافظ المعلم فيها على درجة رفيعة من التنظيم، ويدير الأعمال اليومية بإحكام، ويستخدم إستراتيجيات تدريسية قليلة.
- بيئات التعلّم *المنتظمة المتسمة بالتمكين* الموجودة في الصفوف التي تدار بسلاسة وتجد فيها تنظيمًا أقل إحكامًا (إلا أنه ليس مفككًا). يستخدم المعلمون في هذه الصفوف سلسلة واسعة من الأعمال اليومية وإستراتيجيات التدريس، والتأكيد على تولي الطلبة إدراك فحوى المحتوى (خدمة البحث التربوي، ١٩٩٣م).

في الحقيقة، وكما يبلغنا الباحثون، توجد علاقة مباشرة بين قدرة المعلم على إدارة مجموعة معقدة من الأنشطة في الصّف وقدرتهم على تدريس مادة تتسم بالتحدي الفكري (لوباج، دارلينغ ، هاموند وآخرون وأكار، ٢٠٠٥م). وهذا لأن المهام التي تتطلب

الإدراك وحلّ المشكلات تشترط مرونة أكثر من التعلّم بالحفظ عن ظهر قلب، وعندما يخشى المعلمون ما قد يحدث لدى عمل الطلبة بشكل مستقل أو في مجموعات صغيرة أو بمهام تركز على الاستفسار أو بسرعات متنوعة؛ فإنهم يختارون غالبًا استخدام طرق أكثر سلبية نحو التعلّم الذي "يطرح جانبًا" المنهج بشكل فعلي. في هذه الحالات، يقلل المعلمون في تلك الحالات توقعاتهم للطلبة باستخدام أنماط أبسط من العرض والتقييم مقابل الضبط في الصف، بعبارة أخرى، يتولى المعلمون "التدريس بشكل دفاعي" في تلك الظروف.

هنالك بعض الدورات المحزنة والمتوقعة التي تديمها تصورات التربويين بأن معظم الطلبة يمكنهم العمل بشكل ناضج في الصفوف محكمة الضبط. وتنشأ إحدى تلك الدورات من حقيقة أن الطلبة غالبًا ما يكون سلوكهم سيئًا عندما يكون العمل الذي يطلب منهم أداؤه باستمرار صعبًا للغاية أو سهلاً للغاية بالنسبة لهم. إن المعلمين في بيئة الصّف ذي الأداء المفكك والصفوف الملائمة، بالإضافة إلى معلمين كثيرين يؤمنون بالنمط محكم التنظيم، ويصرّون بالضرورة على تكليف الطلبة بأداء الواجبات التي لا تناسب بعضهم (لأن التميّز يتطلب المرونة مما يهدد النظام). ويواصل الطلبة بدورهم الشعور بالإحباط (وإظهاره)، ومما يعزز تصور المعلم أن "إرخاء الزمام" سيكون مفجعًا. إن هذه المناقشة تغذي بالطبع إحباط كثير من الصغار.

الدورة المؤسفة الثانية هي نتائج ممارسات التتبع في الكثير من مدارسنا؛ من السهل على المربّين الربط بين سلوك الطلبة وقدرتهم، ومن المؤسف أن الطلبة الذين يسيئون التصرف نادرًا ما ينظر إليهم على أنهم أذكياء جدًّا (حتى عندما يكونون كذلك فعلاً). وقد أصبح معلمون كثيرون مرتاحين بفصل الطلبة حسب "قابلية التعلّم" ثم تدريسهم في مسارات متنوعة وفقًا لما "يستطيعون التعامل معه". ويتمُّ وضع الطلبة الذين يشعرون بالإحباط بسبب هذه المزاوجة بشكل غير ملائم والذين يتصرفون كما هو متوقع نتيجة لذلك في الصفوف ذات المسار المتدني (يكون في العادة بتطبيق

منهج منخفض المستوى) التي تدار بوصفها سُفنًا مُحكمة، أو أنها إما ذات أداء مفكك أو ملائمة من حيث الإدارة. من الناحية الأخرى، يدرس الطلبة في بيئات منتظمة ومرنة، أي في صفوف حيث يتمُّ التأكيد على الاستيعاب، وحيث يستخدم المعلمون مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات التدريسية لإشراك الطلبة في الأفكار والمهارات المهمة (كاربونارو وغاموران، ٢٠٠٢م؛غاموران وآخرون، ١٩٩٥م؛ هابرمان، ١٩٩١م؛ هوجس، ٢٠١١م).

إنَّ التميّز يدعم تدريس كل طالب بوصفه فردًا محترمًا وقادرًا على التعامل مع منهج غني بالمعاني، كما أنه يدعم بيئة يفهَم فيها كل طالب قدرته كمتعلم ويمتلكها ويقيّمها. إن أداء ذلك يتطلب بيئة صف منتظمة ومرنة. سيركز هذا الفصل على بعض العناصر والمبادئ التوجيهية والإستراتيجيات الرئيسة التي تؤسس بيئة من هذا القبيل.

تقديم دراما ناجحة

تأمل قليلاً في عرض مسرحي ودور المخرج الجيد؛ من الواضح أن المخرجين الناجحين لا يكتفون بشراء النصوص ووضعها في أيدي الممثلين فحسب أو إعطاء بعض التوجيهات وتوقع النتائج الباهرة. وفي حقيقة الأمر أن كثيرًا من القوة وراء مسرحية "تنجح" تحدث حول النّصِّ وليس في النّصِّ. كما أن المخرج الناجح يجب أن يوفر بيئات عاطفية حسّية تتطور فيها المسرحية.

في الطريق إلى تأليف مسرحية تصلح لجمهور، يجب أن يجعلها المخرج صالحة للممثلين. إن هذا يحدث على مستويين على الأقل؛ أولاً، يجب أن يأتي المخرج ليعرف ويفهم كل ممثل بوصفه فردًا؛ جوانب قوته وضعفه والوسائل المفضلة للعمل وتوقعات الحياة، وبناءً على هذه الجوانب الفردية، يرسم المخرج تطور التدريبات. إن عدم معرفة هذه الأمور لن تقيد التأثير المحتمل للممثل فحسب، بل للمخرج بحدِّ ذاته. وللإعداد، يقوم المخرج على الأرجح ببعض "البحث" المتعلق بخلفية الممثل قبل بدء التّدريبات. ويتبع ذلك محادثات فردية طوال دورة التدريب من خلال الملاحظة الدقيقة، والتأمل

لِفَهم ما يجعل الممثل يتألق بوصفه شخصية في بعض الحالات، وما يجعل من الصعب على الممثل بعث الحياة في الشخصية في حالات أخرى.

بالإضافة إلى تعلّم معرفة الممثلين وفَهمهم كأفراد، يحتاج المخرج إلى مساعدة الممثلين على التحرك من كونهم مجموعة أفراد إلى أدوار أو مجموعة ممثلين أو فرقة. إنهم بحاجة إلى الاتحاد حول جهد يشاطرونه، ويكون مفهوماً بشكل مشترك، بدون فقدان تميّزهم. بعبارة أخرى، يجب أن يساعد المخرج في بناء الإحساس بالمجتمع بين الممثلين؛ لكي تعمل المجموعة بشكل متماسك لمنفعة الفرد والتطور المشترك. وإذا نجح المخرج فإن الممثلين سيطورون روابط قيمة أثناء دورة الإنتاج، وسيتعلمون التكاتف ودعم الواحد الآخر، وتغطية عيوب الواحد الآخر، وفي نهاية المطاف ترك الواحد الآخر بالامتنان والأسف. وسيكون كل فرد أقوى بسبب المجموعة، وستكون المجموعة أقوى بسبب الأفراد، لذا يشرع المخرج في بناء مخزون من الأفراد المختلفين عندما يصل الممثلون في اليوم الأول، إن لم يكن قبله، ويستمر هذا العمل حتى تسدل الستارة الأخيرة على المسرحية.

أخيراً، في بناء بيئة ما يتطور فيها الممثلون، يجب أن يوفر المخرج سياقاً مادياً للمسرحية، ويسمى هذا في المسرح، طبعاً، المنظر وعناصره، إنه عالم مصغر مصمم على المسرح يحتوي على كل ما هو ضروري لبعث المسرحية إلى الحياة، وتعزيز عمل الممثلين. لا شيء في المنظر وعناصره موجود بدون هدف اعتباراً من وحدات المناظر المسرحية، حيث يسهم كل شيء في نجاح عالم المسرح الصغير، فالشكل والألوان والتصميم والبنية والموقع هي عناصر تعمل على صياغة المسرحية، وتجعل التمثيل مفعماً بالحيوية، وعندما تكون وحدات المناظر الطبيعية جاهزة لا تكاد تكون نهائية، وتستمر التغييرات بشكل دائم تقريباً حتى ليلة الافتتاح، وكثيراً ما تستمر طوال فترة عرض المسرحية.

إن دور المعلم في تطوير بيئة صفّ فاعلة يشبه كثيراً دور المخرج؛ الدراما مقنعة، وتفاعل الأفراد مع الأفكار والمهارات التي ستغير الأفراد في السراء والضراء. إنه يتطلب المخاطرة والجهد الشديد والفشل والوعي الذاتي والاستقامة والانتصارات الصغيرة

والانتصارات الكبيرة. ولجعل الدراما تنجح، يجب أن يعمل المعلم سريعًا ليعرف الممثلين ويفهمهم باستمرار. وعليه البدء مبكرًا في تشكيل فريق من الأفراد المختلفين، ومواصلة عملية تشكيل الفريق طوال عرض المسرحية. وفي مكان صغير يدعى الصّف، يجب على المعلم عرض منظر وعناصره ليستطيع أن يعمل فيه الممثلون من أجل جعل المسرحية مقنعة. وسيتناول بقية هذا الفصل ثلاثة عناصر: تعرّف الطلبة، وتكوين جماعة، وتصميم البيئة المادية لِلصف.

التعرف على الطلبة

يحتوي أحد البحوث المبكرة والمستمرة لطلب المعرفة حول الطلبة المنافع الأربع التالية على الأقل:

١. توجيه رسالة إلى كل طالب يراه المعلم فردًا، كما يقترح إن كان الطالب مهتمًا بالقدر الكافي كبالغ في الرغبة في المعرفة بشكل أفضل. وبهذه الطريقة يبدأ الطلبة بوضع ثقتهم في المعلم، والاعتقاد أن المعلم سيكون نظام دعم في الصّف، والتخلص من الإغفال والشعور بالاغتراب اللذين قد يشعران بهما في الصّف.

٢. إنه يسهم في استعداد الطالب لأداء العمل الصعب في التعلّم؛ يعمل الطلبة من أجل الأشخاص الذين يقيّمونهم.

٣. إنه يساعد المعلم في قبول مسؤولية نجاح الطالب؛ إننا نستثمر بشكل عميق في الأشخاص الذين نعرفهم حقًّا، أولئك الذين لنا علاقة معهم، والذين هم "ثلاثيو الأبعاد" بالنسبة لنا، من الصعب التخلي عن هؤلاء الأفراد.

٤. إنه يقدم نافذة مفتوحة وموسعة مستمرة لدى كل طالب بوصفه فردًا ومتعلمًا؛ إن فَهم ثقافة الطالب، وما يحبّه، وما لا يحبّه، والشعور الشخصي بالاحتمالية كمتعلم، والعلاقات مع الأقران، ودعم الأهل، والأحلام، وجوانب القوة، والجوانب الهشّة، والوسائل المفضلة للتعلّم كلها، والتي تجعل بالإمكان تولي المعلم

تخطيط مقاربات نحو المنهج والتدريس لها احتمال أعلى بتسهيل نجاح المتعلمين كأفراد ونجاح الصف كله.

يستخدم المعلمون سلسلة واسعة من الإستراتيجيات بشكل لا يصدق ليتعرفوا على طلبتهم عند بدء السنة الدراسية، ومواصلة التعلّم عنهم مع مضي العام الدراسي. تأمل الأمثلة التالية:

- جعلت معلمة مدرسة ابتدائية طلابها يلعبون لعبة "التعرّف عليكم" وبحث فيها طلابها في الصف الرابع عن أقرانهم الذين لهم صفات معينة (انظر الشكل رقم ٤-١). وبعد انتهاء اللعبة طلبت المدرسة من الطلاب التأمل في أنماط في الصف. قالت لهم: "كل مَنْ لديه حيوان أليف غير عادي ليتقدم ويقف بجانبي أمام الصّفّ، ويحدثنا عن حيوانه الأليف". ثم قالت:"إذا قلتم إنكم تحبّون المساعدة في المدرسة أو المنزل ارفعوا أيديكم". وقالت لأولئك الطلاب: "غداً، سنبدأ التكليف ببعض الواجبات المهمة في الصف، آمل أن تفكروا في التقدم لأداء واحد منهما".

أثناء اللعبة والنشاط التالي، دونت المعلمة ملاحظات في استمارات بيانات الطلاب، وفي وقت لاحق رتبت ملاحظاتها هجائياً وأرفقتها بالصور التي التقطتها لِطلابها في اليوم الأول من العام الدراسي، وأضافت بشكل منتظم إلى الملاحظات خلال السنة الدراسية أثناء مراقبة الطلبة والتحدث إليهم، ودونت معلومات ما قبل التقييم، ومعلومات التقييم التكويني، واستخدمت الاستمارات أحياناً في المحادثات مع الطلاب، وعرضت على الآباء ما كانت تتعلّمه ودعتهم إلى تقديم آرائهم، واستخدمتها أحياناً في تخطيط الدروس التي تمَّ تصميمها استجابة إلى اهتمامات طلابها واحتياجاتهم المختلفة، وبحلول نهاية السنة الدراسية مثل كل طالب باستمارات بيانات متعددة و"سيرة متعلم".

الشكل رقم (٤-١): لعبة "تعرف عليك"

الاسم: ....

حاول أن تجد على الأقل واحدًا من زملائك في الصفِّ ينطبق على إحدى الفئات، وعندما تجد أحدًا ما، اكتب اسمه في خانة تلك الفئة. انظر كم عدد الطلاب الذين تجدهم ممَنْ تنطبق عليهم كل فئة قبل انتهاء الوقت المحدد.

لدي ثلاثة إخوة وأخوات أو أكثر.	سجلت في أكثر من مدرستين منذ الصف الأول.	أستطيع إلقاء قصيدة من الذاكرة.	لدي حيوان أليف غير مألوف.	قرأت كتابًا لهاري بوتر واحد على الأقل.
ولدت بعيدًا عن هذا المكان.	عيد ميلادي يصادف يوم عطلة.	أجيد السباحة.	أحبُّ تقديم المساعدة في المنزل والمدرسة.	أستطيع العزف على آلة موسيقية.
أستطيع تسجيل نقطة من خط الرمية الحرة في لعبة كرة السلة.	سبق لي ركوب حصان.	استمتع بالرسم.	أحبُّ استخدام الحاسوب.	أتحدث لغة أخرى غير اللغة الإنجليزية.
أستطيع تقديم لحن أغنية بالصفير.	يوجد توأم في أسرتي.	أستطيع العد عكسيًّا من (١٠٠) بسرعة.	سبق لي الفوز بجائزة.	أجيد لعبة القفز على حبلين.

- زار معلم العلوم – في مدرسة متوسطة في منطقة بإحدى المناطق الحضرية منازل جميع طلبته أثناء الصَّيفِ وأوائل الخريف من السَّنة الدراسيّة، وإذا كان هنالك أحد في البيت قدم نفسه، وطلب أن يحيي الطالب، وأوضح أنه يعدُّ لمساعدة الطلبة وفَهم البيئة الطبيعيّة لمكان معيشتهم، وأبلغ الأبوين أنه يشعر بالحماسة للتعرّف على أبنائهم وطلب منهم إبلاغه بضعة أشياء عن الطالب يؤمنون بأهمية معرفتها للمعلّم، وإذا لم يكن أحد في المنزل، ترك ملاحظة مطبوعة تحمل كثيرًا من تلك المعلومات، وأبلغ الأبوين أنه يرغب شخصيًّا في دعوتهما إلى زيارته في المدرسة.

لقد ساعد المعلّم وضع الطلبة ذهنيًّا في مضمون قائم على فَهمٍ بعض الأمور عنهم، حتى قبل أن يكونوا في الصَّف الذي يتولى تدريسه. ووجهت زيارة منازل الطلبة رسالة واضحة إلى الآباء والطلبة حول رغبته في التعرف على طلبته، كما أشارت الزيارة إلى فَهمه لِقيمة الأسرة في حياة طلبته وفي تعلّمهم، واصل الاتصال هاتفيًّا وزيارة الآباء – حاملاً في أغلب الأوقات أخبارًا طيبة إلا أنه تحدث إليهم أحيانًا حول احتياجات محددة للتعلّم – طوال السنة.

- دعت معلمة العلوم في مدرسة ثانوية طلبتها إلى استخدام الصَّف أثناء فترة طعام الغداء المشتركة مكانًا للدراسة، وتوجيه الأسئلة عن دراستهم أو تناول الغداء الذي أحضروه من منازلهم. كان في القاعة دائمًا (١٥-٢٠) طالبًا أثناء هذه الفترة، مما زود المُدرسة بفرصة الالتقاء بطلبتها، في جوٍّ يتسم بالاسترخاء، ومراقبتهم، وتقديم المساعدة لهم في القراءة والمختبرات والمشاريع.

فضلت إحدى زميلات المعلمة – معلمة اللغة الإنجليزية في إحدى المدارس الثانوية – إستراتيجيتين مختلفتين لتعلّم وفَهم المزيد عن طلبتها، نظمت كل شهر مناقشات نادي الكتاب في منزلها، وشجعت الطلبة على القدوم ومشاطرة أفكارها. ناقش الطلبة أحيانًا مسائل متعلقة بالواجبات المعلمية، إلا أنها تناولت في أحيان أخرى مواضيع ذات اهتمام خاص بالطلبة أو المعلم. وأصدرت تلك المدرسة دائمًا دعوات خاصة إلى الطلبة الذين شعرت أنهم قد يترددون في الحضور، وتأكدت دائمًا من تأمين وسائل المواصلات الآمنة التي يعتمدون عليها، كما ذهبت المُدرسة في نشاط لا منهجي كل أسبوعين لمشاهدة الطلبة في جلسات تطوعية، وحاولت اختيار أنشطة تمكنها من مشاهدة أوسع شريحة ممكنة من طلبتها، إلا أنها عندما التقت بمجموعتين أو أكثر في الوقت نفسه اختارت بصورة دائمة تقريبًا حضور النشاط الذي شارك فيها طلابها الأضعف أكاديميًّا.

يعرض الشكل رقم (٤-٢) بعض الطرق الإضافية لتعرّف الطلبة، ويقدم أدوات المعلم في نهاية هذا الكتاب مرفقاً بأمثلة إضافية. إن الغرض من كل هذه الإستراتيجيات هو مساعدة المعلمين على تحسين التدريس من خلال فَهم أعمق للأفراد الذين يتولون تدريسهم. إن المعلمين المصممين على تعرّف طلبتهم بشكل جيد، يستخدمون مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات طوال السنة لخدمة ذلك الهدف.

ثمة جانب مركزي في عملية تعرّف الطلبة في صف متميّز هو استخدام التقييم المستمر، ويعتبر تذكر نقاط مهمة فكرة جيدة بما فيها النقاط التالية:

- تمَّ تطوير طرق عديدة في وقت مبكر من السنة الدراسية، ووسائل لتدقق بشكل غير نظامي درجة فَهم المعلمين للمهارات والمعرفة الضرورية في صفك/ المادة الدراسية مثل الاستيعاب السمعي، والاستيعاب البصري، وقابلية القراءة، وإتقان الكتابة، والتهجئة، والاتصال الشفهي، والمفردات الأكاديمية الرئيسة. لا يلزم أن تكون هذه الإجراءات شاملة أو تتطلب وقتًا؛ على سبيل المثال، قد تقيم بشكل عام التهجئة وإتقان الكتابة في ردود الطالب المكتوبة على قطعة استيعاب شفهي أو يمكنك تقييم طلاقة التهجئة والكتابة عندما يشترك الطالب في اجتماع الصف الصباحي (للطلاب الأصغر سنًّا) أو يلخص ما يتذكره من درس الأمس (للطلاب الأكبر سنًّا). إن إحساسك بكفاءات الطالب ستتقادم بمرور الزمن إلا أنه من المهم، على الرغم من ذلك، امتلاك شعور حول من أين يبدأ كل طالب السنة الدراسية من حيث الكفاءات المتوقعة، والتدخل حسب الضرورة لدعم النمو من البداية. كن متيقظًا إزاء احتمال أن بعض الطلبة سيبدون مفتقرين إلى المعرفة أو المهارات أو الفَهم عندما تكون المشكلة الحقيقية فعليًّا عائقًا في وجه كشف ما يعرفونه، وتشمل بعض هذه العوائق ضعف الكفاءة في اللغة، والصعوبة في أداء الامتحانات، والمجموعات محددة التوقيت.

- لا تتأثر أكثر مما ينبغي بسجلِ الطالب في السنوات الدراسية السابقة، أو بتعليقات من معلمين آخرين عن الطالب، أو ببيانات الاختبارات القياسية. إن سبب هذا التنبيه هو ضمان بدء كل طالب للسنة الدراسية التي تفكر فيها مصحوبة بكافة الاحتمالات الضرورية للتقدم نحو الأمام والنجاح، وعندما يثير طالب استغراب المعلمين عندما يفشل في الاختبار النموذجي ثلاث سنوات متتالية، أو تكون نتائجه ضعيفة في العلوم، يكون من الصعب أن يكون للمعلم الجديد إعداد عقلي للنمو لذلك الطالب، كما أنه من الصعب على ذلك الطالب ألا يكون واعياً لشكوك المعلم بشأن الآمال المعلقة عليه، وكذلك إذا تمسكت بصورة لطالب بوصفه مَنْ يشغل مكانه دائماً في مقدمة الصف في اختبارات الإنجاز، يحتمل أن يكون لديك تفكير عقلي "ثابت" فيما يتعلق بذلك الطالب، وسيصبح من غير الممكن أن تتحدى الطالب ليرى إلى أي مدى يستطيع النمو.
- تأكد أن الطلبة يدركون أنك عندما تتعلم أموراً مفيدة عن اهتماماتهم، والطرق المفضلة للتعلّم، وجوانب القوة الأكاديمية، والاحتياجات، فإنك تستخدم تلك المعلومات كما تخطط للصف. وعندما تكون لديك آراء حول عمل الطالب، تأكد من مشاطرتها مع الطلبة بشكل يساعد ذلك الطالب على العمل بصورة أبرع والتعلّم بصورة أفضل. إن الهدف ليس أن يصبح المعلم "حارس علم" على الطلبة بل تمثيل تلك المعرفة بوسائل معينة، وفي أوقات محددة، تمنحهم سيطرة أكبر على نجاحهم، لذا حدد باستمرار واحتفل بما يستطيع الطلبة فعله، ولا تمعن النظر في صعوباتهم. إن البناء على جوانب قوة الطالب هو سبيل مباشر لتحفيزّ الطالب ومشاركته وإنجازه.

الشكل رقم (٤-٢): إستراتيجيات تعرّف الطلبة

الإستراتيجية	الشـــــرح
إلقاء التحيات عند الباب.	يتمكّن المعلمون في كل الصفوف والمواد العلمية من تعلّم قدر كبير عن الطلبة، وتعزيز التواصل بشكل كبير عبر الوقوف عند الباب كل يوم للتحدث بإيجاز مع كل طالب لدى دخوله الصف. إن من الصعب المبالغة في أهمية طرح أسئلة معينة (كيف كان الواجب المنزلي الليلة الماضية؟)، وتوجيه تعليقات شخصية (أنت ترتدي حذاءً جديدًا اليوم)، وتوجيه المجاملات (أعلم أن الواجب بالأمس كان صعبًا، لذا أقدر أداءه على الرغم من صعوبته). إن تراكم المعلومات والعلاقات الشخصية المتبادلة الناتجة غير قابلة للقياس.
حقائب "كل شيء عني".	يحضر الطلبة معهم إلى المدرسة خمسة أشياء تساعد المعلم والطلبة في معرفتهم بصورة أفضل، وتعتبر فكرة جيدة بالنسبة للطلاب الصغار إرسال رسالة إلى المنزل لكي يساعدهم أحد في اختيار الأشياء وتجميعها في حقيبة، ويمكن للطلبة تزيين حقائبهم لإظهار مزيد عن أنفسهم إذا شاءوا، ويطلب المعلم كل يوم من ثلاثة أو أربعة طلبة مشاركة الحقائب والأشياء التي بداخلها، يواصل المعلم العملية حتى تسنح للجميع فرصة المشاركة.
صحف التواصل	إن هذه صحف يكتب فيها الطلبة إلى المعلمين على شكل محادثة، ويجب أن يكون هنالك مكان آمن على منضدة المعلم يضع فيه الطلبة صحفهم عندما يكتبون مدخلاً يريدون أن يقرأه المعلم، ويكتب الطلبة مرارًا عمّا يفعلون في عطلة نهاية الأسبوع أو الأغاني التي يحبّونها أو اقتراحات للصف، وقد يكتب طالب عن مشكلة جديدة يريد إطلاع المعلم عليها، وقد يكتب المعلم ردًا ويعيد الصحف. تزود صحف الاتصالات تبادلات من إنسان إلى إنسان والتي للأسف مفقودة في الصف.
تدوين الملاحظات.	ثمة الكثير لتعلّمه من ملاحظة الطلبة بعناية وانتظام، وهم يدرسون في الصفِّ؛ لذا فمن المفيد للمعلم إعداد قائمة تدقيق للمهارات المطلوبة، مثلاً، وتدقيق عمل الطالب لكشف الأدلة على تلك المهارات، ومن المفيد كذلك تدوين ملاحظات عامة عن الطلبة (مع التاريخ) يمكن بعد ذلك حفظها وترتيبها حسب الموضوع أو الحصة. تشكل هذه الملاحظات أرشيفًا متزايدًا من المعلومات حول تطور واحتياجات التعلّم لكل طالب.
استطلاعات الرأي.	من السهل تطوير استطلاعات للرأي تطلب فيها من الطلبة مشاركة شعورهم الذاتي كمتعلمين في موضوع معين واهتماماتهم وطرق تعلمهم بشكل فعال، ويمكن إجراء هذه المسوح في بداية السنة الدراسية لتشغيل معرفة المعلم، ومع مضي السنة الدراسية لمساعدة المعلمين في متابعة تطور الطلبة.
من واحد إلى عشرة	ارسم على لوحة النشرات خط أرقام وضع عليه الأرقام من (١ – ١٠). بالنسبة للطللبة الصغار ارسم وجهًا حزينًا فوق الرقم واحد ووجهًا سعيدًا فوق الرقم(١٠)، ضع عنوانا للوحة: *كيف تشعر حول...؟* يمكن أن يتغير الموضوع مرارًا، على سبيل المثال يمكن سؤال الطلبة ذات يوم عن شعورهم حيال بدء وحدة رياضيات جديدة، ثم ضع علامة تحمل اسمًا تحت الرقم المناسب لتمثيل مشاعرهم عن موضوع ذلك اليوم. يوضح النشاط سريعًا تنوع المشاعر في الصف حول موضوع معين، كما يمكن أن يساعد في تحديد الخطوات التالية في التدريس، ومع مرور الزمن، ستتطور الأنماط في ردود الطلبة.

- توقع أن ينمو الطلبة ويتغيروا، وقاوم الميل إلى افتراض أن الطالب الذي يكون مهتمًا بالحشرات في سبتمبر/أيلول سيبقى مغرمًا بهذا الموضوع في مارس/آذار، ويواصل البعض الاهتمام بالموضوع والبعض الآخر لا يستمرون في ذلك، قاوم كذلك الميل إلى تصنيف الطالب حسب تفضيل التعلّم، فمعظم الناس يتعلمون بصورة مختلفة في مواضيع مختلفة، وعندما يكون المحتوى جديدًا مقارنة مع المحتوى، وعندما يكون مألوفًا وحتى في أوقات مختلفة من اليوم. استخدم المعلومات التي تحصل عليها من خلال المراقبة لتزويد الطلبة بالاختيارات، وليس لتقييدهم بواجبات مسبقة التحديد، ودقق معهم مرارًا لترى كيف يتغيرون ويتطورون.
- تذكر أن الطلبة هم أفضل مصدر للمعلومات؛ دعهم يعرفون أنك تريد أن تسمع عندما تسير الأمور على ما يرام، وعندما لا تكون على ما يرام. استخدم أحيانًا بطاقات الخروج أو قوائم التدقيق أو استطلاعات الرأي بالحاسوب أو تقييمات نهاية الوحدة أو آليات بسيطة أخرى لدعوة الطلبة إلى مشاركة شعورهم بما يفعلون، وتأكد بنفسك من استخدام ما تتعلّمه، وتذكر أن الطلبة من بعض الجماعات الثقافية قد يكونون أكثر تحفظًا في توجيه "النصح" إليك خشية أن ذلك قد ينمُّ عن عدم الاحترام، لا تضغط عليهم في تلك الحالات بل قم بتذكير الطلبة أنهم عندما يشاطرون أفكارهم حول أسلوب عمل الصفِّ بشكل أفضل للجميع؛ لذا، فإن ذلك يكون مفيدًا لك، وقم بتقدير مدخلاتهم.

من الأسس الجوهرية في التميّز أن المعلمين المتازين لا يعدّون أنفسهم مجرد معلمين للمحتوى المادة؟ نعم، إنهم ملتزمون تمامًا بتدريس المحتوى للطلبة، لكنهم كذلك يكرسون أنفسهم كطلبة بحدِّ ذاتهم للمحتوى ولطلبتهم. إنهم يعتقدون أن

التدريس لا يكون مكتملاً حتى يحدث التعلّم، وأن التعلّم يستند على فَهم المعلم التَّام للمحتوى ولطلبته.

بناء مجتمع في الصف

إن المجتمع عبارة عن مجموعة أشخاص يلتفون معًا حول فرصة للاكتشاف والإدراك والتقدير والوصول إلى عالم مشترك (غرين، ٢٠٠٠م). وفي الصفوف المتميزة، يقود المعلم طلبته لصياغة رؤية مشتركة لِصفٍّ فيه مجال للجميع، ويلتزم الأفراد بدعم بعضهم البعض في التعلّم.

إن كون المرء جزءًا من مجتمع يلبي حاجة إنسانية أساسية للقبول والانتماء والتجانس والاحترام والاهتمام، لذا، يؤكد لنا أنه يمكننا أن نكون جزءًا من شيء أكبر من أنفسنا. وبالنسبة للطلبة من ثقافات ذات توجه جماعي فإن الانتماء إلى مجتمع يعتبر أساسيًّا حول كيفية عمل العالم وامتلاك شعور "أسري" قوي في صفٍّ يتوافر فيه المساواة والأمن (روثستاين، فيتش، وترومبول، ٢٠٠٨م).

من الطبيعي ألا تكون كل المجتمعات إيجابية؛ ومن الأمثلة السلبية العصابات والجماعات الدينية المتطرفة إلا أنها تستمر في إبراز الحاجة الأساسية للانتماء إلى دائرة ممكنة لتعرّف الأشخاص ذوي التفكير المتماثل ممنْ يتقاسمون رسالة معينة، ويزود أحدهم الآخر بهوية ونظام دعم.

إن المعلمين الذين يقودون الطلبة إلى صياغة رؤية متبادلة لصف متميّز يتصورون ما يشبه صفًّا ديموقراطيًّا تمَّ وصفه من قبل جيمس بن (٢٠٠٥م). في مثل هذه الأماكن، لا تعتبر الاختلافات بين الطلبة مشاكل يجب التغلب عليها، ولا يفصل بين الطلبة وفقًا للاختلافات بينهم، ولا يكون التماثل إلزاميًّا، وبهذا يرسل المعلمون في هذه الصفوف إشارة بأن التنوع قوة تؤدي إلى مجتمع ديموقراطي يتعلّم فيه الصغار العيش والعمل معًا.

يذكرنا جيمس بن بوجود مبادئ في قلب الديموقراطية تتعلق بكون الأشخاص لديهم: (١) حق أساسي في الكرامة البشرية، (٢) مسؤولية رعاية المصلحة العامة والكرامة ورفاهية الآخرين، (٣) القدرة على رؤية مصيرهم الشّخصي المرتبط بمصلحة المجموعة برمتها، و(٤) لديهم القدرة الفكرية والاجتماعية على العمل معًا لحسم القضايا لدى نشوئها. إن هذه رؤية عالية التفكير؛ وهي الرؤية التي أسندت الولايات المتحدة الأمريكية عليها مطامحها بوصفها أمة. إن سنَّ هذه المبادئ ليس سهلاً إلا أنه مهم، وفي الصف، كما في الأمة، تتحدانا هذه الرؤية وتلهمنا لتحقيق التحسين الذَّاتي المستمر.

بالنسبة للطلبة، تخاطب هذه الطموحات توقعات المعلم العالية بشكل عام، ويُعِدُّ التَّشبث بهذه الأهداف الطلبة للعالم خارج الصف، ويتطلب منهم تحمل مسئولية أفكارهم وأعمالهم وردود أفعالهم في عملهم وكجزء من فريق. وهكذا فإن الانتماء إلى مجتمع متين في صف متميّز يلبي حاجة بشرية جوهرية للتجانس مع مجموعة تقود إلى أهداف أعلى من استكمال التطلعات الذاتية والإسهام في تحقيق هدف مشترك.

وبالنسبة للمعلم، تضيف القيادة لتطوير مجتمع صفي قوي العمق إلى التدريس، كما أنها تزيد الدافع والوعي الذَّاتي وقبول المسئولية لدى المتعلم. وهي، في نهاية المطاف، تقدم نظام دعم يساعد المعلم في مراقبة وإدامة إدارة فعالة للصف مصممة للعمل بشكل مرن وتضاعف نمو كل طالب.

المجتمع النامي

قيادة الطلبة نحو تشكيل شعور إيجابي بالجماعة يرتبط ارتباطًا محكمًا بالتعرف على الطلبة، وعندما يظهر معلم ما اهتمامًا بمعرفة الطلبة كأفراد، ويعاملهم باحترام، فإن الآخرين يلاحظون ذلك، ويصبح من الواضح أن الأشخاص مهمون في صف ذلك المعلم، وأن هنالك فرصًا لجميع الطلبة للتعلّم الواحد من الآخر، كما يشترك طلبة الصف في محادثة عن إيجاد بيئة ينظر فيها إلى كل شخص بأنه ذو قيمة، وأن

لنمو كل شخص أهمية مطلقة، ومع استمرار المحادثة، يواصل المعلم إعادة الطلبة إلى السبب الأصلي لإيجاد صف يستجيب إلى كل طالب، فكل طالب مهم. تحتوي المحادثة غالبًا على فكرة ضمنية (وأحيانًا صريحة) "أننا هكذا وهذا ما نفعله"، ونتيجة لذلك، تصبح المجموعة أكثر تحديدًا، ويطور الطلبة في نهاية الأمر فَهمًا أعمق لبعضهم البعض، ويرون أن أفكارهم تنفذ، ويعملون معًا بفعالية متزايدة، وفي النهاية، يتمُّ تشكيل المجتمع.

وكما هي الحالة في التعرف على الطلبة، توجد وسائل كثيرة للإسهام في تشكيل جماعة الصفِّ، حيث يتقاسم الأفراد اهتمامات وأهدافًا مشتركة، تأمل الأمثلة التالية من الصّفِّ:

- توصلت معلمة اللغة الإنجليزية في مدرسة ثانوية إلى الاستنتاج الصادق، ولو أنه صعب لدى وصول الطلبة إلى صفِّها، لم تكن لغير القليلين منهم رغبة شديدة في قراءة مزيد من القصائد، أو إكمال مزيد من التمارين النّحوية أو كتابة مقالات تقليدية إضافية، وأدركت أن عليها إيجاد صفّ يشعر فيه الطلبة بترابطهم على نحو يجعل شعورها بالرضا يبدو مهما، وبدأت بابتكار فسحة في الصفّ يستطيع الطلبة فيها إجراء محادثة.

أخبرت الطلبة قصصًا قصيرة عن حياتها ودعتهم إلى حكاية قصصهم. وقالت مرارًا: "أحبُّ القصة الجيدة، وسأقوم بتأجيل اختبار لمدة خمس دقائق إذا كان لدى أحد منكم قصة قصيرة يرويها... إلا أنها لا بد من أن تكون قصة جيدة!". وبمرور الوقت، بدأت تروي قصصًا من حياتها لها مغزى أكثر، وبحلول ذلك الوقت أصبح طلبتها ينصتون لبعضهم البعض باهتمام إيجابي، وكانوا على ثقة أن بوسعهم مشاطرة قصص ذات مغزى من واقع حياتهم ساعدتهم على إدراك كيفية تشابه قصصهم مع قصص المؤلفين، كما ساعدتهم على تصديق أن قصصهم تستحق الحفظ بصيغة مدونة، وقادت المعلمة طوال السنة طلبتها بتصميم، وفي الوقت نفسه إلى الاهتمام

برواية القصص، وروت المادة التي درستها للطلبة الذين تولت تدريسهم. كان الصف يعمل على صياغة حياة الطلبة وتطور كثير منهم إلى قراء وكتاب متحمسين.

- خصصت معلمة مدرسة ابتدائية جدار صف لتعليق (١٠) صفحات، بمعدل صفحة واحدة لكل شهر يقضيه الطلبة في المدرسة، كانت الصفحات كبيرة وعرضت مجالاً كافياً للكتابة فيها، في اليوم الأول من الدوام في المدرسة أبلغت طلبتها أنهم سيكتبون تاريخ صف مع مرور السنة الدراسية، قالت لهم: "عندما يقع حدث مهم، سنضيفه إلى تقويمنا بالكلمات والرسوم والصور؛ وهكذا نتمكن من العودة وقراءة تاريخ صفّنا"، وطلبت من الطلاب في كل يوم مضى ذكر أهم ما حدث ذلك اليوم، وفي بداية السنة الدراسية كانت تشجع الطلاب قائلة: "هذه ثلاثة أشياء تبدو مهمة اليوم، هل يوجد شيء آخر تودون إضافته إلى القائمة؟"، تأكدت من تضمين لحظات خاصة في حياة الطلاب الخاصة (تمَّت مشاركتها في ذلك اليوم)، وتضمنت أحداثاً تشمل الصف كله بما في ذلك التعزيز الإيجابي (على سبيل المثال، عمل الجميع بجدّ للغاية في الرياضيات اليوم) ومجال للتحسين (على سبيل المثال، يجب أن نحدد كيفية التحدث بهدوء أكثر عندما نعمل). وكما هو متوقع، قلد الطلاب معلمتهم في اقتراحاتهم في درس التاريخ. أضافت المعلمة أحياناً صوراً، أو قدمَ الطلبة رسوماً مع كلماتهم، وبمضي العام الدراسي، شرع الطلاب في كتابة مزيد في التقويم الصفّي، وعندما دخل البالغون إلى الصف، كانت المعلمة تطلب من متطوعين شرح التقويم وعدة مواد أظهرت بوضوح كيف كان الصف يبدو(عرض الطلبة في كل الأحيان تقريباً التقويم لدى زيارة الآباء للصف). وأصبح التقويم وبصورة متزايد عبارة عن قصة مشتركة حول "مَنْ نحن"، و"ماذا نفعل"، و"لماذا عملنا مهم".
- رأت معلمة رياضيات في إحدى المدارس المتوسطة أن طلبتها يشعرون بالإحباط أحياناً بسبب الرياضيات التي كانوا يدرسونها صعوبة، وتفيد قائلة: عرضت ذات يوم شعاراً جديداً، ودهشت لتجاوب الطلاب الذين أخذوا يرددونه ويعبرون عن

مشاعرهم ويضحكون ويتصرفون بشكل أقل توترًا وترددًا بالمقارنة مع الأيام السابقة، وبعد بضعة أيام، لاحظت تصاعد الشعور بالإحباط بين الطلاب مرة أخرى، فعادت وطلبت منهم التَّدريب على ترديد الشعار، وبعد بضعة أيام، قالت لهم إنها شعرت بالملل من الشعار القديم، وطلبت اقتراح فكرة جديدة، ورفع الطلاب سوية شعارًا جديدًا ضد الرياضيات :"نحن نسيطر على الرياضيات ونقهرها"، كان استخدام الشعار إحدى الوسائل التي اتبعتها المعلمة لضم صفوف طلبتها معًا بوصفهم قاهري الرياضيات وليس ضحاياها، عاد الطلبة بانتظام لزيارة المدرسة بعد تخرجهم وأبلغوها حتمًا أنهم يتذكرون الدرس الذي كانت تدرسه لهم: لا بأس من الشعور بالإحباط لكن يجب ألا نستسلم.

- وضعت معلمة اللغة الفرنسية كعكة على منضدة طالب، في ذكرى يوم ميلاده، ووقفت بجانبه في بدء الحصة، وتمنت للطالب يوم ميلاد سعيد، وذكرت أمرين أو ثلاثة عنه كانت تقدرهما بشكل خاص، صفقَ الطلبة واستمرت الحصة. ربما يكون من السهل التغاضي عن أهمية هذه البادرة، إلا أن طالبة في الصفِّ سنحت لها فرصة السفر إلى الخارج مع أبويها في وقت لاحق في السنة، كانت هذه الطالبة تشعر بالإثارة لأنه ستسنح لها فرصة التحدث بالفرنسية، وحمل بعض الهدايا إلى طلبة الصف، ولكن قبل بدء الرحلة أبلغت أمها أنها لا تتمكن من السفر، وطلبت منها استرجاع ثمن التذكرة، تحيرت الأم، وسألت ابنتها عن سبب رفضها السفر، أجابت الفتاة: "لم أدرك أن الرحلة ستكون أثناء الأسبوع الذي يحلُّ فيه يوم ميلادي. ستضيع علي فرصة الحصول على الكعكة في حصة اللغة الفرنسية، يجب أن أكون حاضرة!" لم تكن آسفة لأنها ستخسر الكعكة بالطبع بل فرصة الحصول على إطراء المدرسة لها أمام الطلبة، وما يعنيه ذلك للصفِّ هو الذي جعل ذلك اليوم أهم من الرحلة إلى الخارج، كان تقديم الكعكة يرمز إلى الاحترام والتقدير الذي ساد كل شيء في الصفِّ، كان ذلك واحدًا من

وسائل كثيرة جعلت المدرسة تقود الطلبة إلى استنتاج ما يلي: "ها نحن، وهكذا يعامل أحدنا الآخر هنا".

يطور المعلمون إستراتيجياتهم الخاصة لتحديد وتوضيح الأهداف المحددة التي يطمحون إليها كصف، وبذلك لا يكتفون بتوضيح ما هو الأهم في الصف فحسب، بل إنهم يساعدون الطلبة على الالتفاف حول تلك الأفكار المهمة. إنهم لا يؤكدون على المجتمع بدلاً من المحتوى بل يعتبرونه وسيلة لتعريف الطلبة على عملية التعلّم، ويحوي الشكل رقم (٤-٣) أدوات المعلم ومزيد من الأمثلة على الطرق التي يمكن للمعلمين تطبيقها لبناء جماعة أكثر إيجابية في الصف.

استخدام مجموعات الطلبة ومجتمع الصف

إن لاِستخدام مجموعات الطلبة في الصفوف المتميزة دورًا في بناء جماعة منتجة وإيجابية، إلا أن ذلك لا يعد المتطلب الوحيد. في الواقع، ستتطلب الصفوف المتميزة حتمًا بشكل فاعل تولي الطلبة العمل بشكل متناسق أو في جلسات الصف كله. ربما يمكن من الناحية النظرية على الأقل التمييز بدون جعل الطلبة يعملون في مجموعات صغيرة، إلا أنه باستثناء الاهتمام بإدارة الصفِّ، يكون من الصعب فَهم السبب وراء رغبة المعلم في القيام بذلك.

الشكل (٤-٣)
إستراتيجيات بناء مجتمع صفي

الإستراتيجية	التفسير
الحديث الهادف	يستخدم الطلبة في الصفوف الابتدائية الاجتماعات الصباحية لتأمين الوقت للطلبة لتحية أحدهم الآخر، وتحديد الأسلوب والتخطيط المسبق، ونمط السلوكيات. تمكن هذه الاجتماعات المعلمين من إلقاء الأضواء على الأمور المهمة للأفراد والمجموعة، كما أنها تمكن الطلبة من الاستماع لبعضهم البعض والاستجابة له، وبالتالي تحديد ما هو الأهم في الصفِّ، وما الذي سيحدده المجتمع. يستفيد المعلمون في المدارس المتوسطة والثانوية بشكل متشابه من جزء قصير في بداية الحصة الدراسية أو نهايتها، لمشاطرة الحكايات والتأمل فيما حدث مؤخرًا في الصف والتخطيط لما سيحدث مستقبلاً والتذكير بالأفكار التي يسعون إلى تنفيذها في الصف.

حارس الكتاب	يتناوب الطلبة في تدوين الملاحظات (في دفتر ملاحظات) لتسجيل ما يحدث أثناء حصة معينة، والتوجيهات للمشاريع، ومواعيد إكمال الواجبات، وإذا تغيب طالب أو كان غير متأكد بشأن سبب إعطاء واجب معين، أو متطلبات الواجبات، أو معايير النجاح، فإن سجل الملاحظات سيقدم الدعم والتوجيه. يدعم الطلبة بهذه الطريقة نجاح بعضهم البعض، ويتعلمون كذلك الاعتزاز بنوعية مدخلاتهم عندما يحين دورهم ليصبحوا "حراس الكتاب".
دمج الطلبة الجدد	يضع الطلبة الحاليون في الصّفِّ خططًا للترحيب بالطلبة الجدد ودمجهم، ويقررون ما هو ضروري للتأكد من شعور الطلبة الجدد بأنهم موضع ترحيب، ومستعدون للانضمام إلى الصفِّ في العمل الذي يتولون القيام به، ويقبل الطلبة الأدوار المتنوعة في هذه العملية، ويستخلص طلبة الصفِّ المعلومات طوال السنة ليواصلوا تعزيز خططهم.
الترحيب بالضيوف في الصفِّ	يؤدي الطلبة دورًا نشيطًا عندما يأتي الآباء أو المعلمون الآخرون أو الإداريون أو أعضاء المجتمع إلى الصفِّ، وبحسب نوع الاستجواب والزيارة يتأكد المعلمون من الترحيب بالضيوف ووجود أماكن لجلوسهم ولديهم نسخ من واجبات الطلبة، ويراقبون أو يشاركون في محادثات الطلبة، ويحصلون على التفسيرات حول طبيعة الجماعة في الصفِّ، ويمكن للطلبة أداء أدوار مختلفة في العملية، ويمكن للأدوار أن تتغير مع مرور الزمن. وفي الصفِّ المتميز يجب أن يتمكن الطلبة سريعًا من تفسير وتوضيح فلسفة الصفِّ والتطبيق للزوار.
العمل على منتج مستدام ذي مغزى	يمكن للطلاب في المدرسة الابتدائية بناء أنموذج لمجموعتهم طوال السنة الدراسية أو أن بوسعهم تأسيس شبكة تواصل أو جمع تبرعات لطلبة آخرين في العمر نفسه في جزء من العالم الذين يقومون بدراسته. ويمكن لطلبة المدرسة المتوسطة دراسة الاحتياجات التنموية للطلاب بينما يدرسون كتب الأطفال الفائزة بجوائز كوسيلة لفَهم عناصر الأدب. وفي نهاية المطاف يمكنهم كتابة ورسم كتب للطلاب في المدارس الابتدائية، التي تخرج أعدادًا كبيرة من الطلبة، ويتولون قراءة كتبهم لأولئك الطلبة، ويديرون المناقشات المتعلقة بالكتب. يمكن لطلبة المدارس الثانوية تطوير ونشر مجلة علمية لطلاب المدارس الابتدائية والمتوسطة التي تنقل مفاهيم علمية مهمة إلى الاهتمامات الشخصية لأولئك الطلبة.
نمذجة الأمور المهمة	من الضروري لجميع المعلمين نمذجة السلوكيات في الصفِّ، والتي يريدون من طلبتهم إظهارها. إن هذا يعني الاستماع باحترام إلى أفكار كل طالب وأسئلته، وإظهار تقدير إيجابي للفروق بين الطلبة، وإطراء منجزات الطلبة بشكل مقبول ورفض السلوكيات التي تقلص جهود كل مَنْ في المجموعة بشكل مؤدب وقوي، كما يجب أن يرى الطلبة معلميهم يستخدمون هذه المبادئ، وهم يعملون مع الزملاء والشركاء في المدرسة.

عندما تعمل مجموعات الطلبة بشكل فعال، فإنها تقدم تحفيزًا عاليًّا للطلبة، إنها تقدم فرصة للطلبة لمشاركة الأفكار، والحصول على المدخلات، ومواجهة وسائل

بديلة لمقاربة المشاكل أو الواجبات والحصول على الدعم. بالنسبة لكثير من الطلبة يشير هذا الأمر إلى التعلّم الناجح، ويمكن للمجموعات أيضًا جعل الصفّ أكثر كفاءة للمعلمين الذين يستطيعون، على سبيل المثال، التركيز على خمس أو ست مجموعات بدلاً من ثلاثين شخصًا. سنتناول في الفصل السادس إجراءات لمساعدة الطلبة على العمل بفعالية في مجموعات، إلا أننا سنلقي الضوء هنا على بعض مبادئ التصنيف الفعال إلى مجموعات تدعم معتقدات وتطبيقات التميّز.

استخدام التصنيف المرن للمجموعات؛ إن الجانب غير القابل للتفاوض من التميّز الفاعل هو تخطيط المعلمون لتدفق مستمر لمجموعات الطلبة المتنوعة ضمن وحدة دراسية تعتمد على طبيعة العمل والاحتياجات الفردية للطلبة. إن هذا يمكن الطلبة من مشاهدة أنفسهم، ومشاهدة بعضهم البعض في مجموعة متنوعة من سياقات التعلّم، ويزود المعلم بفرص منتظمة لمراقبة كل طالب في سياقات متعددة، على سبيل المثال، قد يتمُّ وضع جدول لعمل "بنجامين" على مدار أربعة أيام هذا الأسبوع مع أقران لديهم مستويات استعداد مشابهة واحتياجات إلى المهارات، إلا أن خطة المعلم لمجموعات معرفة القراءة والكتابة أثناء الأسبوع يجب أن تشمل، على سبيل المثال، فرصًا لمشاطرة بنجامين بعض القراءة مع الطلبة الذين يمتلكون اهتمامات، بصرف النظر عن احتياجات الاستعداد والعمل مع مجموعة أخرى من الطلبة، تختار التّعبير عمّا يتعلمونه في صيغة خاصة، والعمل بصورة مستقلة في مركز، والعمل مع طالب يختاره لمناقشة مواد الصف. يؤدي الطلبة ويتعلمون في ظروف مختلفة، ويستحقون فرصة للعمل مع مجموعات أقران متنوعة على أساس منتظم وثابت ليشاهدوا أنفسهم ويراهم الآخرون بوصفهم متعلمين متعددي الأبعاد.

التدريس؛ صمم مهام المجموعات لضمان أن كل طالب يعمل مع منهج ثري، ويجب أن يتناول الأفكار والمهارات الجوهرية وتطبيقها. إن الطالب أو المجموعة بحاجة، أحيانًا، إلى الوقت لممارسة مهارة منفصلة، غير أنه يجب ألا تكون هنالك مجموعات من

الطلاب تمارس باستمرار المهارات خارج السياق، بينما تجعل تقارير أخرى لمجموعات الطلبة مفكرين وقادرين على الإبداع حلّ المشكلات. ابدأ بتخطيط المهام التي تتحدى المتعلمين المتقدمين، ثم قم بدعم المتعلمين الأقل تقدمًا حسب الحاجة. إن التدريس بهذه الطريقة مؤشر على معلم ذي عقلية متنامية، وستكون ميزة حقيقية لكل المتعلمين.

استخدام مهام القدرات المتعددة: إن لهذه المهام أكثر من جواب صحيح أو وسيلة واحدة لحلّ مشكلة، وهي جوهريًّا مثيرة للاهتمام، ومجزية لمجموعة متنوعة من الطلبة، وتسمح للطلبة المختلفين بتقديم إسهامات مختلفة تجاه الإكمال الناجح لمهمة ما، وتشترط مجموعة مختلفة من المهارات وجوانب القوة للإكمال الناجح (كوهين، ١٩٩٤م). إن مهام القدرة المتعددة كثير ما تستمدّ من مجموعة متنوعة من وسائل الإعلام بسبب علاقتها الوثيقة بالطلبة، والوصول الذي توفره إلى المحتوى المهم، والفرص التي تسمح بها للطلبة للتعبير عن التعلّم. كما أن هذه المهام تؤكد الأهمية البالغة للقراءة والكتابة في نجاح الطلبة.

التكليف بأدوار فردية ضمن المجموعات: تضمن الأدوار الفردية امتلاك كل طالب إسهامات أكاديمية أو فكرية مهمة وحقيقية لإنجاز المهمة، على سبيل المثال، إذا تمَّ تعيين طالب واحد في مجموعة بوصفه القارئ، وتمَّ تسمية الآخر مراقب الوقت فمن الواضح للطلبة أن للقارئ دورًا "مهمًا" أكثر من مراقب الوقت. ومن الناحية الأخرى، إذا كان من المتوقع أن يرسم طالب الخطوات الضرورية لحلِّ مسألة في الرياضيات، وكان من المتوقع من طالب آخر كتابة تعليمات نثرية لحلِّها فإن كلاً من الطالبين يسهم بشكل متساوٍ في مهمة "عرض ما يجب على طالب كان متغيبًا هذا الأسبوع، من حيث معرفته وفهمه والتمكن من أدائه، من أجل الشعور بالكفاءة في معالجة مسألة في الرياضيات من النوع الذي ركزنا عليه هذا الأسبوع". توجد المجموعات التي يكون فيها لبعض الأعضاء فقط كفاءات مهمة للنجاح نظام للفائزين والخاسرين وليس الإسهام في تطوير شعور الجماعة في الصفّ.

تمكين الجميع من الوصول إلى المحتوى: تضمن مجموعات الاستعداد المختلط وصول الجميع في المجموعة إلى المحتوى المكتوب، على سبيل المثال، يجب أن يكون لمتعلمي اللغة الإنجليزيه طريقة لسد الفجوة بين اللغتين. تذكّر أنه لا يمكن أن ينمو الطلبة أكاديميًّا عندما يكون العمل صعبًا للغاية أو سهلاً للغاية بالنسبة لهم. ومن غير المناسب وغير الفعال جعل مهمة ما تستند على مادة لا يتمكن طالب من قراءتها. وللتعامل مع مستويات القراءة المختلفة في مجموعة استعداد مختلط يمكن تسمية طالب بوصفه قارئ المجموعة، ويمكن تسجيل نصّ أو توجيهات، أو يمكن للطلبة قراءة مواد ذات مستويات مختلفة من التعقيد، ثم العمل معًا على مهمة مشتركة وذات صلة.

تحديد الكفاءة: راقب الطلبة بدقة، ولاحظ جوانب القوة والمهارات والآراء التي يحضرونها إلى عمل المجموعة، وعندما ترى إسهامات جديرة وصادقة، ضع ملاحظات على ما شاهدته، على سبيل المثال، قل: " أعتقد أن السؤال الذي أثارته شريسا كان مهمًا، لقد جعلكم تعيدون التفكير في خط المنطق الذي تستخدمونه كمجموعة. إن القدرة على توجيه سؤال متسم بالتحدي في الوقت المناسب مهارة مفيدة للغاية". من المهم للطلبة كافة تلقي هذا النوع من المعلومات إلا أنه من المهم للغاية للطلبة الذين قد ينظر إليهم بأنهم يمتلكون وضعًا أقل بين الأقران من أجل سماع تلك التعليقات من معلم عندما تكون مضمونة بالفعل.

إن الاستخدام الفاعل لعمل المجموعة التدريسي ينفع الطلبة من حيث تطورها الأكاديمي، كما أنه يخدم الشعور بجماعة الصف لأن لدى الطلبة باستمرار فرصًا للعمل مع سلسلة واسعة من الأقران، في مجموعة متنوعة من المهام المصممة لضمان إسهام الجميع بشكل هادف في الواجب المشترك.

تصميم بيئة مادية لدعم التعلّم

كما هو الحال مع كل عناصر الصف الأخرى فإن هدف تخطيط البيئة المادية لصف هو مضاعفة فرص التّدريس والتّعلّم، ولتحقيق هذا الهدف، يجب أن يقدم الصّف

المتميّز الهيكل والقدرة على التوقع اللذين يحتاج إليهما صغار السنِّ ليشعروا بأمان أكبر، علاوة على ذلك، يجب أن تسمح بالمرونة من أجل الاهتمام باحتياجات المجموعات والأفراد في إطار منهج غني يركز على المعنى.

في الطريقة نفسها حيث يمثل شخص ما بملابسه وصحته الشخصية، توصل بيئة الصفِّ كذلك قدر كبير من المعلومات حول وضع الصفِّ، ودرجة التنظيم التي يحتمل أن يتسم بها الصَّف، واهتمام المعلم بالطلبة ونجاحهم.

باختصار، سنبحث ثلاثة عناصر يجب أن يبحثها المعلمون بعناية في ترتيب الصف. إن القرارات التي تتعلق بكل من هذه العناصر تسهم في تقليل التَّركيز على التعلّم، ليس من الضروري أن يكون الصف "مترفًا" ليكون جيدًا ومنظمًا ومرنًا، كما أنه ليس ضروريًّا أن يكون "مترفًا" ليوصل جدية نجاح كل متعلّم.

كما اقترحنا، يركز الصفُّ المتميّز على الصفٍّ، لذا فإنها تحمل توقعًا بأن المعلمين سوف:

- يزيدون كفاءتهم وارتياحهم، بينما يعملون بشكل مستقل أو في مجموعات صغيرة أو كصف كامل.
- يفكرون على مستويات عالية؛ سيستوعبون ويطبقون ما يتعلّمون.
- يدعمون تعلّم زملائهم بشكل نشيط وفاعل.
- يساعدون المعلم على جعل الصّف يعمل.

كما أن الصفَّ المتميّز يحمل توقعًا بأن المعلم سوف:

- يدرس الطلبة باستمرار بهدف تدريسهم بشكل أكثر فعالية.
- يبني جماعة في الصفِّ بشكل متعمد وصريح.
- يستخدم تصنيفات مرنة للطلبة.
- يتناول الاستعداد والاهتمام واحتياجات التعلّم لكل متعلم.

ترتيب الأثاث ومخطط الأرضية

يمكننا اتخاذ بعض القرارات حول ترتيب أثاث الصف ومخطط الأرضية التي تدعم توقعات الطالب والمعلم. هنالك سؤالان يجب أن يوجههما المعلمون عندما يفكرون في ترتيب الأثاث ومخطط الأرضية هما: (١) ما اختياراتي؟، و (٢) أي من اختياراتي ينسجم بشكل أفضل مع الأهداف التي أضعها لنفسي ولطلبتي؟ فيما يلي بعض الاختيارات لبحثها وأنت تفكر في أثاث الصَّف ومخطط الأرضية.

- استعمل الطاولات عند الإمكان – أو الطاولات ومناضد الطلبة – بدلاً من مناضد الطلبة وحدها. إن صفوف المناضد لا تسهل التعاون الهادف، وإذا لم يكن الأثاث الجديد اختياراً في كثير من المدارس ومديريات التربية والتعليم أماكن تخزين مليئة بالأثاث الذي توقف استعماله، يمكن تغطية الطاولات المستغنى عنها بسهولة بالكارتون السميك لجعلها أثاثًا حسن المنظر في المدرسة.
- أدرس ترتيب أربعة إلى ثمانية مقاعد أو مناضد في منطقة واحدة في الصفِّ؛ وعلى الرغم من تفضيل الطاولات على المناضد الفردية عموماً فإن هذا النوع من منطقة "الدراسة المستقلة" قد يكون مفيداً للطلبة الذين يحتاجون إلى العمل بمفردهم في أداء واجب معين، أو يمرون بيوم صعب، أو كانوا غائبين في حاجة إلى العمل التعويضي، أو مَنْ يشعرون بالانفعال ويحتاجون إلى بعض الوقت بعيداً عن أقرانهم.
- رتب الصف بحيث يمكنك السير بسهولة بين الطلبة؛ إن هذا ضروري للطلبة ليشعروا بوجودك، ولتراقب الطلبة أثناء عملهم، كما أنه يمكنك من الوصول إلى كل طالب بسهولة عندما يحتاج إلى المساعدة.
- رتب أماكن جلوس الطلبة (بما في ذلك جلوس الطلاب الصغار) على نحو يأخذ في الاعتبار حرية الحركة قدر الإمكان، وعندما يجلس الطلبة قريباً جداً من بعضهم البعض، يبدأ البعض في الشعور بالتهديد بينما يغتنم آخرون الفرصة

للتحرك ولمسِّ الآخرين، مما يمكن أن يثير مشاكل لا داعي لها. ومن الناحية الأخرى، يستفيد بعض الطلبة من الجلوس بالقرب من أقرانهم أثناء عملهم. وكما هو الأمر مع معظم العناصر الأخرى، فإن التخطيط للمرونة في معالجة طائفة معينة من الاحتياجات يعدُّ أمرًا ضروريًّا.

- ضع منضدتك في مكان لا يتعرض مرور أحد بدلاً من الواجهة الأمامية والوسط. الاختيار الثاني يشغل الكثير من المكان الحقيقي، ويؤكد على المكان الخطأ، وفي الصف المتميّز بشكل فعال لا تستخدم منضدة المعلم إلا قليلاً!
- خطط لترتيبات متعددة للأثاث تدعم مهام متنوعة، وهي مفيدة للمناقشات التي تشمل جميع طلبة الصف، وعمل المجموعات الصغيرة (من اثنين أو أربعة من الطلبة) والعمل الفردي.
- خطط لترتيب واحد يشجع المناقشات بين طالب وطالب؛ على الأرجح، يكون الترتيب في شكل الحرف(U) أو دائرة أو دائرتين، من شبه الدوائر يواجه فيها الواحد الآخر. صفوف المناضد المستقيمة أو المنتظمة التي تواجه المعلم مناسبة أكثر للبالغ الذي يتحدث إلى الطلبة، وليس الطلبة وهم يتحدثون ويصغون لبعضهم البعض، وتلبى الحاجة مع الطلاب الصغار بتحديد مكان يجلس فيه جميع الطلبة على سجادة ليستمعوا إلى التوجيهات أو مشاركة الأفكار.
- حاول تحديد جزء كبير من الصف بالرفوف والخزائن والحجيرات وصناديق البريد أو الهياكل الأخرى التي تمكنك من وضع مجموعة متنوعة من المواد والتجهيزات والأشياء الأخرى. ابحث عن الرفوف المهملة إذا دعت الحاجة، واطلب من الطلبة المساعدة في طلائهما، كما أن الرفوف المصنوعة من قطع الآجر وكتل البناء المستطيلة والألواح الخشبية الثقيلة مفيدة للغاية!
- فكر في موقع مناطق "الخصوصية" مثل مكان المختبر ومحطات الاستماع ومراكز الحاسوب ومراكز التعلّم/الاهتمامات. وإذا أقيمت هذه المناطق معظم

(أو كل الوقت، وإذا احتاج الطلبة إلى استخدامها بشكل مستقل، أو في مجموعات صغيرة، فيجب أن تكون مرئية بوضوح لك في كل الأوقات. ولكنها مخفية عن الطلبة الذين لا يستخدمونها.

المساحة على الجدران ولوحات الإعلانات

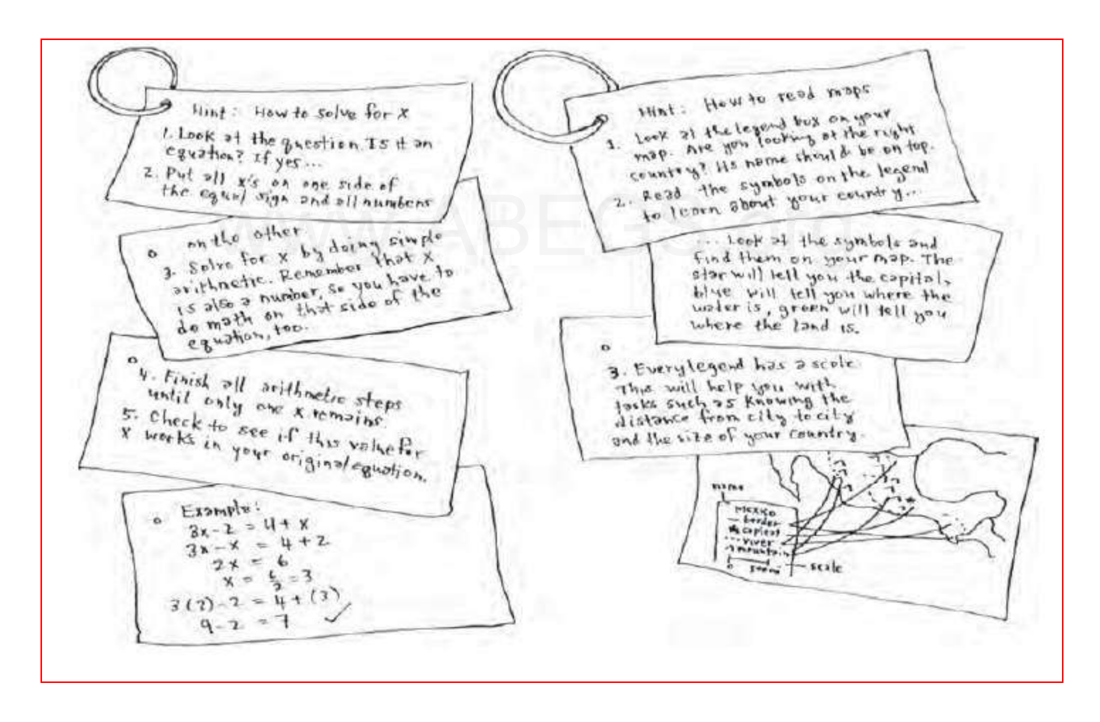
يمكن أن تخدم هذه العناصر البيئية غرضًا مزدوجًا؛ إذ يمكنها إضفاء الطابع الإنساني على الصفّ، كما يمكنها الإسهام بشكل كبير في استقلال المتعلم ونجاحه. وتميل الصورة النمطية للصف إلى جدران فارغة ولوحات نشرات مليئة بصور من مقتنيات المعلمين، التي لا تقدم سوى القليل لتسهيل نجاح الطلبة، أو جعل الصفّ يبدو أكثر تركيزًا على المتعلم. تأمل الاقتراحات التالية عندما تفكر في سطوح الجدران ولوحات النشرات في الصفّ.

- إذا استخدمت مخططات واجبات الطلبة تأكد من الاحتفاظ بمكان كبير وبارز لتعليقها، تأكد أنها واسعة بشكل كاف ليراها الطلبة من أي مكان في الصف.
- خصص أماكن على الجدران أو لوحة الإعلانات لتحتوي على معلومات عن الواجبات الرئيسة؛ على سبيل المثال، ومعايير النجاح، والموارد المقترحة، والمواعيد المستحقة، ورسائل التّذكير.
- فكر في ابتكار لوحة تجمع فيها رسائل التذكير التي يحتاج الطلبة إلى معرفتها إلا أنهم نسوها؛ على سبيل المثال، إذا كان الطلبة قد تعلّموا عن شعر هايكو الياباني الشهر الماضي وسينظمون الآن شعر الهايكو للتعبير عن مشاعرهم عن شيء ما يدرسونه حاليًا في العلوم، فقد تحتوي اللوحة على عناصر من الهايكو، علاوة على بضعة رسوم توضيحية. إن اللوحات التي تحمل رسائل التذكير تساعد الطلبة على العمل بشكل أكثر استقلالاً، وتحافظ بذلك على وقت المعلم للعمل مع الأفراد والمجموعات الصغيرة. ويوضح الشكل رقم(٤-٣) أمثلة على مواد قد تضمن في رسائل التذكير.

- قم بتخصيص مجال يحتوي على بعض النماذج لعمل الطلبة عالي الجودة من السنوات الماضية للواجبات المستمرة، ربما توجد حاجة في الصف المتميز إلى نماذج على مستويات متنوعة من التعقيد للواجب الواحد المتميز بالاستعداد أو بأنماط تعبير مختلفة (عندما يكون للطلبة اختيار التعبير عن عملهم بوسائل متنوعة). يجب أن تطابق كافة النماذج معايير النجاح، ويجب كذلك أن يحتوي هذا المجال على عناوين أو وسائل أخرى لمساعدة الطلبة على تعرّف سبب كون النماذج الملصقة نموذجية في الحقيقية.

الشكل رقم (٤-٤)

أمثلة على بطاقات التذكير



- قم بتخصيص مكان يحتوي على بضعة نماذج من عمل الطلبة ذي الجودة العالية من السنوات الماضية للواجبات المستمرة، ربما توجد حاجة في الصف المتميّز إلى

وجود نماذج على مستويات مختلفة من التعقيد لواجب واحد، والّتي تتميّز بالاستعداد أو بالأنماط المختلفة من التّعبير (عندما يكون للطلبة اختيار للتعبير عن عملهم في وسائل متباينة)، إلا أن كل النماذج يجب أن تلبي معايير النجاح، كما يجب أن يحتوي هذا المكان على عناوين أو وسائل أخرى لمساعدة الطلبة على فَهم سبب اعتبار هذه النماذج نموذجية في الواقع.

- قم بتخصيص مكان يبرز أمثلة تعلق بشكل بارز وتتغير مرارًا لعمل الطلبة ذي الجودة العالية (سواء أكان عملاً فرديًّا أم عمل مجموعات) الذي تمَّ إكماله مؤخرًا.
- قم بتخصيص مكان على الجدار واتركه خاليًا بشكل متعمد، قم باستخدام هذا المكان للطلبة الذين يمكن للتحفيّز البصري أن يصرف انتباههم، والذين يركزون بشكل أفضل إذا نظروا إلى الجدران "الخالية".
- حاول العثور على مساحة على الجدار أو على لوحات الإعلانات أو على الرفوف لتتمكن أنت أو طلبتك من وضع الأشياء أو المواد المثيرة للاهتمام الشخصي، أو من أجل عرض منجزات الطلبة. ويتضمن الشكل رقم (٤-٥) مثالاً طوره معلم لمساحة تبرز أعمال الطلبة طوال السنة الدراسية، وتستخدم معلمة المدرسة المتوسطة التي طورت هذه الفكرة لوحة لإبراز أعمال خمسة طلاب كل أسبوع، فهي تقوم بتدرس نحو (١٥٠) طالبًا وتطلب شهريًّا من نحو (٢٠) طالبًا إكمال لوحة "إنجازات شخص" مصحوبة ببعض الصور ذات الصلة (يستغرق إعداد اللوحة وقتًا قصيرًا لأن الطلبة يؤدون معظم العمل). اطلب من الطلبة لصق لوحاتهم وصورهم، وعندما يحين وقت تغيير العروض، قم بإعادة العروض السابقة وادعو الطلبة إلى تقديم عروضهم إلى الأب أو الجد أو شخص ما يكون مهما لديهم، وتضيف قائلة: "أرجو إبلاغهم بأنني ممتنة للحصول على فرصة تعليمكم"، لاقت هذه اللوحة رواجًا كبيرًا لدى جميع طلبتها، واستمتع معظم الطلبة بالقراءة عن زملائهم.

المواد والتجهيزات وأدوات التنظيم

تمامًا مثل الاستخدام المناسب للأثاث، فإن الأرضية والجدران مهمة في تسهيل نجاح المتعلم ودعم المرونة في الصفِّ، ويمكن أن يساعد كل من التَّخطيط الدقيق لوضع المواد والتجهيزات، وتنظيم العناصر في تحقيق هذه الأهداف. تكمن الفكرة في منح الطلبة سهولة الوصول إلى ما سيحتاجون إليه، وهم يعملون بشكل يضاعف الكفاءة، ويقلل التشويش إلى الحدِّ الأدنى. وبإعادة تخطيط هذه العناصر فإننا نفكر بنجاح الطلبة، ويسهم المعلمون في شعور كل طالب بكفاءة الأفراد والمجموعات. تأمل الاقتراحات التالية عندما تفكر في المواد والتجهيزات والمُنظمين في الصف.

الشكل رقم (٤-٥): لوحة " هذا شخص....."

هذا شخص	
يحب	
يحب حقًّا	
يحب كثيرًا حقًّا	
لا يحب	
لا يحب ابدًا	
لا يحب ابدًا	
تغير من .... إلى	
فخور بـ	
يتمنى أن يعرف الناس أن	
مستعد للعمل بجد من أجل	
يحلم بـ	
هل يرغب أحد في أن	
هو حاليًا	
اسمه	

- قم بتخزين المواد والتجهيزات التي ستستخدم مرارًا (مثلاً؛ الكتب، الورق، الأقلام، المساطر، تجهيزات المختبر، سماعات الأذن) في أماكن يمكن للطلبة الوصول إليها بسهولة، بدون الاضطرار إلى المشي خلال مناطق العمل وتحت مراقبة المعلم. وإذا دعت الضرورة، قم باستخدام مناطق "منعزلة" في الصف للمواد أو التجهيزات التي يستخدمها الطلبة بشكل أقل.
- قم بتخزين المواد والتجهيزات التي يجب ألا تكون متاحة للطلبة في أماكن يصعب على الطلبة رؤيتها أو الوصول إليها – على سبيل المثال: الرفوف العالية، والخزانات، وخزانة الملفات أو منطقة التخزين خلف منضدة المعلم. تأكد من تخصيص هذه المناطق بوصفها محظورة على الطلبة؛ قد تشمل هذه المواد معدات يحتاجها المعلم، وتجهيزات للوحدات المقبلة، أو مواد سيستخدمها عدد قليل من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في وقت ما أثناء السنة الدراسية.
- قم باستخدام السلال أو الصناديق في الغرفة لحفظ التجهيزات بصورة منظمة وأنيقة، وليست موزعة على الطاولات والرفوف.
- قم بتخصيص ووضع علامات على الأماكن في الغرفة حيث يسلم الطلبة الواجبات الصّفية والواجبات المعلمية التي يقومون بها في المنزل لدى إكمالها. وفي المدارس الابتدائية حيث يتولى المعلمون تدريس مواضيع متعددة، ومن الممكن استخدام صناديق أو صواني مختلفة لكل موضوع، استخدم الرموز أو الترميز بالألوان لمساعدة الطلبة في تعرّف أين يضعون واجباتهم إذا كانوا يتعلمون قراءة، أو إذا كانوا طلاب لغة إنجليزية في الصَّف.
- إجعل المعلمين يستخدمون ملفات لتنظيم العمل "قيد الإنجاز" (مثلاً؛ قوائم تدقيق العمل المنجز، والمهارات التي يتقنونها، والكتب التي يكملون قراءتها)، ومن المفيد استعمال الألوان في ترميز هذه الملفات لصفوف المدارس الثانوية حيث يتولى المعلمون تدريس صفوف متعددة. على سبيل المثال؛ اكتب أسماء الطلبة

على الملفات باللون الأزرق للحصة الأولى والأخضر للحصة الثانية وهكذا. كما يعتبر من المفيد استخدام صناديق تكون فيها الألوان كرموز لكل صفٍّ حيث يمكن استعادة الملفات منها ويمكن إعادتها إليها.

- قم بتخصيص مكان في الصف يتوجه إليه الطلبة للحصول على أنشطة رئيسة.
- قم بالاحتفاظ بأكثر من مبراة أقلام واحدة وسلة مهملات واحدة في الصَّف، وتأكّد أنها في مواقع يسهل الوصول إليها بأقل تشويش على الطلبة أو تقديم الأقلام المبراة في كوب أو علبة كي لا يحتاج الطلبة إلى استخدام مبراة الأقلام.

إن القرارات المتعلقة باستخدام الأثاث والأرضية والجدران ولوحات الإعلانات والمواد والتجهيزات وأدوات تنظيم الصف تتباين نوعًا ما حسب المراحل والمواضيع والمدارس وثقة المعلم، إلا أن هذه المسائل ليست ذات صلة بالمراحل الأولى فقط. يستخدم المعلمون الأكثر فاعلية – من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى المدرسة الثانوية –الموارد التي في متناولهم بشكل يتسم بالحكمة لمضاعفة كفاءتهم وفعاليتهم، علاوة على كفاءة وفعالية طلبتهم. وفي الفصلين الخامس والسّادس سنتناول الوسائل التي تمكن الأعمال الروتينية وتوسيع النمو الأكاديمي. وسيتناول الفصل الخامس الأعمال الروتينية التي تعدُّ الطلبة للعمل في الصَّف المتميّز، وسيبحث الفصل السادس الأعمال الروتينية المهمة حالما يبدأ الطلبة بالعمل في الصف المتميز.

الفصل الخامس

أساليب العمل الصفي المتكررة

الإعداد للعمل المقبل

" وكما هو الحال بالنسبة لجميع الخصائص البشرية الأخرى فإن التعليم يكون متنوعاً ومختلفاً لكل متعلم - إنه مسألة وراثة، وتجربة، وخلفيات، ومواهب، واهتمامات، وقدرات، واحتياجات، وتدفق لايمكن توقعه لأي حياة معينة، وهذا التنوع هو الذي يقدم فرصاً لا تعدّ ولا تحصى لتوسيع التعلّم بشكل دقيق؛ أولاً، بإقرار الفروق الوظيفية والشخصية واللغوية والثقافية والاجتماعية. وثانيًا ، بالتركيز على السمات المشتركة التي تجعلنا جميعا بشرًا، يجب أن تؤخذ الاختلافات بعين الاعتبار، والقيام بتزويد جميع المتعلمين بالفرص الضرورية للتعلم والتطور الذاتي".

لورنا ايريل،
التقييم بوصفه طريقة تعلم

إجراءات الصف وأساليب العمل المتكررة

إن إجراءات الصف والأعمال الروتينية فيها عبارة عن وسائل محددة لأداء الأشياء بشكل منظم وقابل للتوقع وكفء. يجب أن يكون الهدف منها واضحاً لكل من المعلم والطلبة؛ فهي توجد لمساعدة الطلبة في التعلّم بأكبر فعالية ممكن، ويجب أن تكون طرقًا لبناء كفاءة الطلبة وليست آليات للسيطرة على الطلبة، وهنالك خطوات مهمة يجب على المعلمين إتباعها بصرف النظر عن الإجراء أو الروتين.

قم بتحديدها؛ ما الأعمال الروتينية التي يجب تحديدها في الصف لِتجري الأمور بإنسيابية للجميع لِيتعلموا وينمو على حد سواء؟ ويتباين عدد الأعمال الروتينية مع أعمار الطلبة، وطبيعة الصفّ، ومستوى راحتك بوصفك قائدًا للطلبة، لا تحاول

تحديد روتين لكل ما يفعله الطلبة. إنَّ الإدارة المصغرة مملة للجميع، وتوصل رسالة سريعة تفيد بعدم الثقة بالطلبة، وتحاول إدارتهم بدلاً من مساعدتهم في إدارة تفاصيل التعلّم، ومن الناحية الأخرى، يجب أن تكون هنالك أساليب عمل متكررة للعمليات الضرورية لإدارة الصفِّ وجوهرية لنجاح الطلبة مثل بدء الحصة، واستبدال المواد والتجهيزات، ومراقبة مستوى الضوضاء في الصفِّ.

قم بتوضيح الأساس المنطقي لها؛ تأكد من مساعدة الطلبة في فَهم الأسس المنطقية لأسلوب عمل متكرر (على سبيل المثال، لِيعمل الصَّف للجميع ولينجح كل واحد منهم كمتعلم) والقاعدة الخاصة لكل روتين معين (مثلاً؛ يساعد الصف الأنيق والمرتب والمنظم للطلبة كافة أن يجدوا بسهولة الأشياء التي يحتاجون إليها لإكمال عملهم في التنظيف، ووقتًا أكثر في مساعدة الطلبة).

قم بتطويرها؛ من المعقول أحيانًا أن يقول المعلم: "هكذا نحتاج أن نعمل هذا..." يُصدق هذا الأمر مع الطلاب الصغار، ومع الطلبة الذين يفتقرون إلى وجود البنية في حياتهم، وعندما تكون هنالك طريقة مقبولة واحدة للمضي (على سبيل المثال؛ لدى العمل مع مواد خطيرة في المختبر في درس العلوم)، من الناحية الأخرى، عندما يستطيع الطلبة مساعدة المعلم بصورة معقولة في جعل الإجراءات فعالة. وفي أي من الحالتين، تأكد أن الخطوات الفردية في الإجراءات محددة بشكل واضح، وأنها واضحة للجميع، وفي بعض الحالات، قد يعني ذلك عرض الإجراءات لبعض الوقت أو تقديمها إلى توزيعها في شكل مطبوع على الطلبة.

قم بتدريسها؛ يعرف المعلمون أهمية تدريس المحتوى بشكل نظامي، إلا أننا نفترض أحيانًا أننا يمكننا إبلاغ الطلبة بإجراء ما وسيفهمونه؛ مهما أردنا من الطلبة تعلّم المحتوى فإننا بحاجة إلى تدريسه (ما لم يكن لدينا دليل على أنهم يعرفونه مسبقًا). قد يعني تدريس الأعمال الروتينية أن الطلبة يطبقون هذه الأعمال فعليًّا، وقد يعني ذلك بالنسبة للطلاب الأصغر سنًّا أنك بحاجة إلى صياغة الأعمال الروتينية ليتمكنوا من معرفة شكله عندما

يتم تأديته بشكل صحيح، وقد يعني قيام الطلبة بمراجعة الخطوات بصوت مسموع والاعتماد على الذاكرة. إنك بحاجة إلى معرفة كل ما يحتاج المتعلمون معرفته وفهمه وتطبيقه بسلاسة. تولى تدريس الأعمال الروتينية بشكل دقيق وواضح مثلما تحتاج إلى تدريس عملية رياضية، أو إستراتيجية استيعاب، أو خطوات كتابة مقال في خمس فقرات.

قم بتطبيقها؛ اطلب من الطلبة الشّروع في استخدام أسلوب العمل المتكرر في عملهم، وأطلب منهم ذكر سبب (أسباب) الأسلوب، وخطواته، وكيف يجب أن يبدو لدى تطبيقه.

اجعلها تلقائية؛ في الواقع، أصبح أسلوب العمل المتكرر إجراءً تلقائيًّا – بعبارة أخرى إنه إجراء روتيني؛ ولمساعدة الطلبة في جعل روتين ما تلقائيًّا، قم باستخدام ذلك الروتين مرات متعددة في فترة قصيرة نسبيًّا.

فكر فيها، ونقحها وأعد النظر فيها؛ من المهم دائمًا مراقبة الطلبة وهم يطبقون روتينًا. قم بتدوين الملاحظات حول العملية، وتأمل في درجة إسهام الروتين في التَّدريس والتعلّم الفاعلين. ومرة أخرى، يكون من المعقول أحيانًا أن نقول: "لاحظت أمس أن عدة طلبة يواجهون صعوبة في الحصول على المساعدة التي يحتاجونها، بينما كنت أعمل مع مجموعة صغيرة. أما اليوم فسيكون لدي اليوم خبيران متوفران بدلاً من خبير واحد. لنرى إن كان ذلك يسهل الأمر عليكم". من الناحية الأخرى، قد يكون من القوي جدًّا للمعلم العمل مع الطلبة، والتأمل في مدى نجاح إجراء ما، ويمكن أنذاك إشراك الطلبة في تنقيح الإجراءات حسب الحاجة، ويفهم الطلبة مرارًا مشكلة ما قبل المعلم ولديهم دائمًا تقريبًا اقتراحات جيدة عن أسلوب جعل الأمور تعمل بشكل أكثر سلاسة. ومن المهم مراجعة الأعمال الروتينية من وقت إلى آخر للمحافظة على الفَهم والثبات في التطبيق، ويمكن أن يكون ذلك مفيدًا بعد الإجازات، أو عندما لا يكون الطلبة قد استخدموا روتينًا معينًا بعض الوقت.

يختلف الطلبة في سرعة تطبيق الأعمال الروتينية وتنفيذها؛ ومن المعقول جعل الأعمال الروتينية بشكل يكون مريحـًا للمعلم والطلبة. وسيعرض بعض المعلمين عرض معظم الأعمال الروتينية القياسية أو كلها أثناء الأسبوع الأول من العام الدراسي، وسيطبق طلبتهم الأعمال الروتينية بشكل مريح ومفيد في غضون بضعة أيام، وسيمارس آخرون أسلوب عمل متكرر لعدة أيام قبل تقديم أسلوب آخر، وستحدد الطبيعة الفريدة المساحة لكل من المعلمين والطلبة، إلا أنها لفكرة جيدة عمومـًا استثمار الوقت في أساليب التدريس وتنفيذها في أقرب وقت ممكن في السنة الدراسية، ويمنع هذا الطلبة من تعلّم طريقة واحدة لأداء العمل في وقت مبكر في السنة الدراسية لينسوها مع مضي العام الدراسي. إن تثبيت الأعمال الروتينية الجوهرية في الصف ضروري لقيام الصفِّ المتسم بالنظام والمرونة التي تدعم التفكير المعقد والتميّز، وسيستفيد الطلبة من العمل في هذا النوع من البيئات حالما يكون ممكنا لهم القيام بذلك.

قواعد الصف التي ينبغي الالتزام بها

إن العمل مع الطلبة في بداية السنة الدراسية لتثبيت قواعد الصف والمبادئ التوجيهية والاتفاقيات يعدُّ مفيدًا لعدة أسباب؛ أولاً، تطوير القواعد يمكن أن يقود إلى المبادئ الجوهرية للتميّز أو تعزيزها. ثانيـًا، عندما يطلب معلم من الصف التوصل إلى توافق بشأن القواعد التي يلتزمون بها، فإن ذلك يرسل رسالة واضحة بأن المعلم يثق في توصل الطلبة إلى قرار جيد. ثالثـًا، عندما يناقش الطلبة أفكار بعضهم البعض والاستماع إليها فإن الطابع العام والإجراءات النوعية تبدأ بالظهور بسبب ما تعنيه للتفكير في المشاكل وحلّها كمجموعة. وبذلك يبدأ تطور المجموعة.

إلا أن بعض التربويين يدعون إلى دعم معقول لعدم تثبيت قواعد للصف؛ وبشكل عام، يشعرون بأن قائمة القواعد غير ضرورية عندما يعمل المنهج والتدريس وبيئة التعلّم كما يجب، وأنها عندما لا تعمل كما يجب لا يمكن لقائمة القواعد تصحيح ما هو خاطئ، وبينما هنالك حقيقة في هذا المنظور فإن وضع مجموعة مبادئ توجيهية للعيش

والعمل جيدًا معًا يعدّ أمرًا جوهريًّا لإقامة ديموقراطية، ويحدد خط أساس لكل ما سيتبعه. إن قناعتنا بأن مجموعة موجزة من المبادئ التوجيهية أو مبادئ التشغيل أو القواعد لا يمكن أن تقدم شعورًا بالتوجه إلى الصف ومَحَكًّا لمناقشات لاحقة حول طبيعة الصفِّ وأهدافه، فإنه يمكن كذلك لمجموعة قواعد توجيهية من هذا القبيل تقديم الأساس المنطقي للإجراءات الأساسية والأعمال الروتينية للصفِّ، إنها كذلك، وفقًا لرأينا الخاص، تعمل على الإشارة إلى طريقة عمل في الصف تكون أصيلة وإيجابية (وليست طارئة وعقابية).

يوجد للأمثلة التالية من قواعد الصّف عدة سمات مشتركة؛ فهي موجزة وإيجابية الطابع وتتحدى الطلبة وتنقل إلى عالم آخر إلى خارج باب الصف.

- كن لطيفًا.
- اعمل بجد.
- لا تستخدم طريقًا مختصرًا.
- لا تستخدم الأعذار.

طلبت معلمة في مدرسة متوسطة من طلبتها التفكير في القيام بتعهدات مع أنفسهم، أو الإضافة عليها، أو تنقيحها في حال وجدت مسبقًا.

- سأكون الطالب الذي أحتاج أن أكونه لأصبح الشخص الذي يجب أن أكونه.
- سأمارس القاعدة البلاتينية (تشترط القاعدة الذهبية أن تعامل الآخرين بالطريقة التي نود أن نعامل بها، أما القاعدة البلاتينية فتشترط أن نعامل الآخرين بالطريقة التي تودُّ أن تعامل بها).

يضع طلاب الصف الرابع مجموعة من القواعد لتطبيقها؛ يكتب المعلم القواعد على ملصق ويجعلها متاحة لعدة أيام ليتمكن الطلاب من مراجعتها، وفي نهاية الأمر،

يوقع المعلم على الملصق مع كل طالب يوافق على الالتزام بالقواعد، ويتمُّ تعليق الملصق في الصف ليراها الجميع ويرجعون إليها على مدار العام الدراسي:

- نوافق على احترام الناس ومشاعرهم والمكان والممتلكات والأفكار.
- نوافق على أن نكون مسؤولين عن أعمالنا وكلماتنا واختياراتنا.
- نوافق على إظهار التقدير للآخرين، وأن نكون شاملين وودودين.
- نوافق على أن نكون متعلمين ممتازين ونماذج لأدوار إيجابية تمثل التفوق ومواقف الاستعداد للأداء الشخصي الأفضل.

واستخدمت معلمة في مدرسة ثانوية ثلاث قواعد مع طلبتها؛ وهي قواعد مقتضبة وتشير إلى أسلوب حياة في الصف يثري ويمكن الطلبة كافة:

- عليكم الاهتمام بأنفسكم.
- عليكم الاهتمام ببعضكم البعض.
- عليكم الاهتمام بالمكان.

وتشير كاري روثستاين، فيتش، وايلسي ترمبول (٢٠٠٨م) إلى القواعد الصريحة والقوية التالية:

- أنا أفضل ما يمكن أن أكون.
- أنا أتبع التوجيهات منذ أول مرة أسمعها.
- أنا أحترم الآخرين كما أحب أن أحترم.
- كن جادًا بشأن التعلّم.
- كن محترمًا.

بدلاً من أن تبدو هذه القواعد عديمة الثقة في الطلبة أو أنها تحملهم أكثر من طاقتهم بقوائم طويلة مما يجب أن يفعلوه وما يجب ألا يفعلوه، تضع هذه المجموعات من جميع المبادئ التوجيهية طابعًا من التوقعات العالية. إذ تثبت ما هو ضروري وتحرك

التعليم إلى الواجهة الأمامية، ويختبر الطلبة أحيانا القواعد أو يخرقونها، ومن المؤكد أن البالغين يجدون من الصعوبة حتمًا التمسك بالمبادئ التي تطالبهم بالكثير. ومن المؤكد أن الشبيبة يجدون من التحدي لهم تعرّف ما يجب أن يفعلونه. وسنقترح في الفصل السابع بعض الأفكار للرد على الطلبة الذين يعاندون ويتحدون قواعد الصف.

إلا أن بقية هذا الفصل تتناول الإجراءات والأعمال الروتينية الشائعة في الصفوف المتميزة، وتعدُّ الطلبة للعمل في مثل تلك البيئة، ولمساعدة الطلبة على التعلّم وتثبيت هذه الأساليب، يجب أن يتأكد الطلبة من قيادة الطلبة ليبحثوا مرارًا أهمية الأساليب في إيجاد صفٍّ يكون فعالاً للجميع، والدور الذي تؤديه قواعد الصفّ، وكيف تجعل هذه الأساليب تعمل كما يجب.

بدء اليوم وبدء الحصة

يدخل طلاب الصفوف الابتدائية عادة إلى حجرة الصف في الصباح، ويبقون فيها طوال اليوم، ومع تقدم الطلاب من مستوى إلى آخر عبر السنوات الدراسية، فإنهم يميلون إلى الانتقال من صف إلى صف آخر، وعلى الرغم من أن هذه الأنماط تعالج فرصًا وتحديات مختلفة للمعلمين، فإن بداية فعالة لليوم (أو للحصة الدراسية) ستلبي حاجتين بصرف النظر عن العمر أو المرحلة الدراسية؛ أولاً، يجب أن نُرسِّخ في بداية اليوم أو الحصة الدراسية جوًا عامًا يدعم التدريس والتعلّم. ثانيًا، يجب أن يركز الطلاب على التعلّم. وسواء دخل الطلبة صف ابتدائي أو ثانوي جديد، فإنهم سينتقلون من بيئة إلى أخرى ويحتاجون إلى تركيز اهتمامهم على توقعات متأصلة في البيئة الجديدة، ولمساعدة الطلبة في بدء اليوم أو الحصة الدراسية بشكل يدعم التعلّم والتفكير في دمج الخطوات التالية في روتين الانطلاق.

استخدم المقاعد المخصصة: عندما يكون للطلبة أماكن محددة لهم يجلسون عليها مع بداية الحصة، يصبح من السهل على المعلم تسجيل الحضور، ووضع المواد

والتجهيزات في أماكنها بشكل فاعل، وإعادة واجبات الطلبة بعد تدقيقها. يوجد لمعظم طلاب المدرسة الابتدائية مقاعد مخصصةلهم، بصورة جزئية على الأقل حيث يحتفظون فيها بكتبهم، وثمة جدال كبير بين معلمي المدارس المتوسطة والثانوية بشأن تخصيص أماكن لجلوس الطلبة أم لا، ويشعر البعض أن الطلبة الأكبر سنًّا يجب أن يمنحوا امتياز اختيار مكان جلوسهم، أو لأن ترك الطلبة يختارون أماكن جلوسهم يعتبر من دلائل احترامهم. نحن نشعر أن الطلبة يتحركون مرارًا في الصفِّ المتميّز، وهم بحاجة لإدراك ذلك. إن تخصيص المقاعد ليس آلية سيطرة، بل إنه وسيلة لبدء اليوم أو الحصة الدراسية بشكل فاعل، وامتلاك القدرة على التوقع، حيث يكون لهذه الكفاءة والقدرة على التوقع دور في نهاية اليوم أو الحصة الدراسية، عندما يعود الطلبة إلى مقاعدهم؛ فهي تسهل التأكد من إعادة الطلبة المواد والتجهيزات إلى أماكنها الصحيحة، وأن المناضد نظيفة وخالية من أغراضهم الشخصية، كما أن ذلك يسهل إنهاء الحصة لدى عمل الطلبة على واجبات مميزة. علاوة على ذلك، فإن استخدام المقاعد المخصصة -لدى بدء الحصة وانتهائها، وفي الأيام التي يكون فيها تدريس الصف كله مركزيًّا - يسمح للمعلم بتجنب بعض "المخاطر" الشائعة في ترتيب جلوس الطلبة في الصفِّ مثل اختيار الطلبة عدم المشاركة بالجلوس في مؤخرة الصفِّ، وترتيب الطلبة جلوسهم حسب المجموعة الاثنية، وجلوس بعضهم في جانب من الصفِّ وجلوس الآخرين في الجانب الآخر أو جلوس مجموعات الأصدقاء معًا، والافتقار إلى النضج في التركيز على التعلّم لدى وجود ما يشتت الانتباه بالقرب منهم.

تأكد من تعرّف الطلبة لتوقعات البداية؛ هل يوجد هنالك مكان معين يجب أن يضع فيه الطلبة حقائبهم المدرسية؟ هل توجد هنالك لوحة في الصف يجب عليهم تدقيقها أثناء دخولهم لتلقي تعليمات حول نقل المواد، أو بدء مهمة ما، أو مراجعة عمل اليوم السابق؟ وهل يوجد مكان يسلم فيه الطلبة واجباتهم المنزلية وهم يدخلون الصف؟ وهل توجد هنالك "مهمة مسبقة" يشرع بها الطلبة وهم يتخذون أماكنهم؟ إذا كان

الأمر كذلك، فما المدة اللازمة لأداء المهمة؟ وما الغرض الذي تؤديه (على سبيل المثال، المراجعة، والتفكير المسبق، والاستعداد)؟ وهل يجب أن يقدموا هذه الواجبات أم الاحتفاظ بالواجب عند إكماله؟ إذا بدأت الحصة الدراسية قبل إكمال الواجب، هل تستند على ما قاموا به لتبدأ المحادثة مع الصف؟ هل يجب على الطلبة الجلوس في مقاعدهم قبل بدء قرع الجرس، أو قبل بدء الإعلانات؟ هل يجب إخلاء مناضدهم، أم يجب أن تكون دفاترهم على مناضدهم، وأن يكونوا مستعدين لبدء الحصة الدراسية؟ ما الإشارة إلى البداية النظامية للحصة الدراسية؛ صوت المعلم أم الجرس أم الإعلانات؟ كيف يجب على الطلبة الاستجابة إلى هذه الإشارة؟ متى تكون كل أنواع التوقعات هذه واضحة للطلبة؟ وكيف يتمُّ إبراز أهمية عمل الحصة؟ وأخيرًا، يسهم النظام وقابلية التوقع في إيجاد شعور الأمان لدى كثير من الطلبة.

استخدام روتين "التدقيق": بالنسبة للطلاب الصغار، يكون الاجتماع الصباحي فرصة لمشاطرة الأمور المهمة بالنسبة لهم والتواصل مع المجموعة. أما بالنسبة للطلبة الأكبر سنًّا، فيجب أن يأخذوا بعض الوقت لمشاطرة قصة أو تحية الصفِّ أو الحصول على بعض المدخلات حول طريقة عمل الصف، ويجب أن تدعو الطلبة لفعل الشيء نفسه. إن التَّدريس والتعلّم الفاعلين هما جزء من الجهود الاجتماعية والإنسانية بقدر ما هما عمليات إدراكية. وسيقود استثمار الوقت في بناء شبكة متنامية من العلاقات الإنسانية إلى فوائد كبيرة من حيث الثقة والفَهم والتقدير والمجموعة ودافع التعليم.

مراجعة خطط العمل، تأكد من معرفة الطلبة لما يحتاجون إلى القيام به، وكيف سيبدو العمل عالي الجودة، ومتى، وكيف يساعد الواحد الآخر (ومتى لا يفعلون ذلك) وكيف يصلون إلى المواد والتجهيزات، وماذا يفعلون عندما يكملون مهمة ما، وبعد أن يشعر الطلبة بالارتياح تجاه الأعمال الروتينية في الصفِّ، يصبح من الضروري القيام بمراجعة سريعة أو إشعار تذكير إلا أن من الأفضل توجيه الطلبة من أجل النجاح أكثر من معالجة العقبات غير المتوقعة التي تنشأ في حال كانت توقعات الطلبة غير واضحة.

إنهاء اليوم الدراسي وإنهاء الحصة

يعدُّ إنهاء اليوم الدراسي أو الحصة بوضوح أمرًا مهمًا مثل بدايتهما تمامًا. وتستمر وسائل العمل الروتينية المتوقعة للانتهاء في تأمين المؤشرات الدالة على صفٍّ منظم ومرن. وهي كذلك عنصر رئيس في تطوير شعور الجماعة في الصف المتميّز. تأمل في الأفكار التالية، وأنت تطور أساليبك للعمل المتكرر لإنهاء اليوم الدراسي أو الحصة.

قم بإعطاء الطلبة إشعارًا مسبقًا؛ إذا كان الطلبة يعملون في مجموعات صغيرة، أعطهم إشارة من ثلاث إلى خمس دقائق لإكمال عملهم، وإعادة المواد والتجهيزات إلى أماكنها. فكر في تكليف طالب أو اثنين بإعادة المواد والتجهيزات وتسليم عمل المجموعة، ويجب أن توزع هذه الأدوار قبل بدء العمل. تأكد من فَهم الطلبة إلى الحاجة للمحافظة على المكان الذي يعملون فيه نظيفًا وخاليًا ومنظمًا ليكون كل شيء جاهزًا لليوم الدراسي التالي أو الحصة التالية.

قم بإعطاء الطلبة إشارة بالعودة إلى مقاعدهم. قم بإعطاء الطلبة إشارة مدتها دقيقة واحدة عندما ترغب في عودتهم إلى المقاعد المخصصة لهم. ويمكن تحقيق ذلك بشكل فعال عبر التحرك بهدوء بين المجموعات لإعطائهم إشارة شفهية. ويمكن تحقيق ذلك أيضًا بإطفاء النور لبرهة أو بساعة إلكترونية على اللوح. ويجب أن يفهَم الطلبة أنه يتوقع منهم العودة إلى مقاعدهم لدى انتهاء الوقت المحدد، تأكد من معرفة الطلبة كذلك إن كانوا بحاجة إلى تجهيزات أو منضدة خالية لدى عودتهم إلى مقاعدهم.

توفير الوقت للانتهاء من كل شيء؛ من المهم تأمين وقت كاف لإنهاء اليوم الدراسي أو الحصة من أجل الحصول على تقييم إيجابي، أو استعراض لنجاح الإجراءات والأعمال المتكررة، أو التطلع إلى الغد، أو مراجعة الواجبات المنزلية؛ أولاً، يجب أن تكون هنالك مناقشة مراجعة و/أو يشارك الطلبة في التعلّم المشترك في اليوم الدراسي أو الحصة. إن هذا لا يعزز نتائج عمل الطلبة فحسب بل يذكرهم كذلك بالحقيقة المهمة التي مفادها أنه: "على الرغم من أن الصفَّ المتميّز، قد تعمل أحيانًا بأساليب مختلفة" إلا أنهم

يعملون جميعًا من أجل أهداف وتفاهمات مشتركة. ثانيًا، يجب أن تكون هنالك مرة أخرى، وقت لإدراك الطابع الإنساني لمَنْ يتواجدون في الصفّ، وقد تقول: "سأتطلع إلى اللعب مع كلبي لدى عودتي إلى البيت اليوم، حالما أنظف نفسيّ! إلى ماذا يتطلع بعضكم؟" أو ربما تقول: "شعرت بالارتياح لأن كل واحد منكم تمكن من تقليص الواجبات الدراسية التي تنفذونها اليوم. أعتقد أن شيئين قد أسهما في ذلك. الأول أنكم أصبحتم تحسنون حقًّا الاستماع إلى التعليمات بشكل يساعدكم في أداء عملكم. الشيء الثاني هو أنكم أصبحتم ماهرين حقًّا في مساعدة بعضكم البعض في حلّ المشكلات. قولوا لي كيف تشعرون نحو تلك الأمور. "لا تستغرقون وقتًا طويلاً لتجديد إدراك كل طالب باهتمامه بالأفراد في ذلك الصفّ، والمجموعة كلها والتزامه نحوهم".

تأكد من إدراك الطلبة إشارة خروجهم؛ يجب أن تصدر هذه الإشارة دائمًا منك وليس من جرس أو إذاعة إعلان. يجب أن تبذل كل جهد لتكون مستعدًا لمناقشة الطلبة حالما يرن الجرس، أو تتمُّ إذاعة البيانات، إلا أنه في الحالات القليلة، حيثما يكون مفيدًا للطلبة الانتهاء بشكل انسيابي، يحتاج المعلم كذلك إلى إعلان انتهاء اليوم أو الحصة.

توزيع الطلبة في مجموعات

يحتاج المعلمون إلى معالجة مسألتين عند توزيع الطلبة إلى مجموعات مرنة في الصفّ المتميّز؛ الأولى، هل سيعرف الطلبة مع مَنْ سيعملون في يوم معين وفي وقت معين؟ ثانيًا، كيف تتمكن المجموعات والأفراد من معرفة مكان عملهم في الصف؟ تقدم الأفكار التالية إرشادًا أثناء تفكيرك في الإجراءات بغية تأشير وتوضيح الإجابات حول هاتين المسألتين للطلبة.

قم بابتكار "مجموعات دائمة"؛ قد تستمر هذه المجموعات أسبوعًا أو شهرًا أو وحدة دراسية واحدة، ويطور هذا الأمر مجموعات مألوفة سيتم تكرارها، وبالتالي تقل الحاجة إلى إعادة التفكير في مجموعات الطلبة كل يوم أو يومين، إلا أنه من المهم ملاحظة أن المجموعات الثابتة يجب ألا تكون مجموعة استعداد دائمة أو حتى شبه دائمة، وبدلاً من

ذلك، يجب زيادة المجموعات المستندة على الاستعداد والتي يجب أن تتغير مرارًا على أساس بيانات التقييم المسبق والتقييم التشكيلي، وعلاوة على مجموعات الاستعداد، يجب كذلك استخدام مجموعات مؤقتة أخرى مع المجموعات الدائمة؛ على سبيل المثال، يمكنك الطلب من الطلبة الالتفات إلى جيرانهم لِتلخيص فكرة أو القيام بالتقسيم على ستة، ثم تشكيل مجموعات من الطلبة مع الأعداد نفسها، أو العمل في مجموعات لإظهار ما يفهمونه عن مفاهيم العلم في شكل بياني أو تفسير نثري أو أنموذج أو مجموعة لوحات قصصية، ويوضح الشكل رقم (٥-١) طريقة تفكير بعض المعلمين حول المجموعات الدائمة في الصفوف الابتدائية، يمكن أن تجتمع مجموعة الساعة العاشرة في الساعة الثانية والربع أيام الاثنين وليس أيام الثلاثاء. إن تحديد الوقت هو مجرد اسم المجموعة، ويحرك المعلم عقارب ساعة كارتونية لتأشير أي من مجموعات الطلبة ستعمل في وقت معين، ويقدم الشكل رقم (٥-٢) مثالاً على مجموعات دائمة في صف معلم في المرحلة متوسطة.

الشكل رقم (٥-١) : المجموعة الدائمة في صف ابتدائي

مجموعات الحادية عشرة صباحًا	مجموعات العاشرة صباحًا
رباعيات الاستعداد المشتركة	الاهتمام المتشابه أو الثنائيات المستندة إلى القوة
التوزيع إلى مجموعات باستخدام الساعة	
مجموعات الثانية بعد الظهر	مجموعات الواحدة بعد الظهر
الثلاثيات القائمة على اختيار الطلبة	الثلاثيات أو الرباعيات القائمة على اختيار الطلبة

الشكل رقم (٥-٢) : المجموعات الدائمة في الصف في مدرسة للمرحلة المتوسطة

فرق النصوص	مجموعات التفكير
ثنائيات القراءة المكونة من الطلبة ذوي مستويات القراءة المتشابهة.	مجموعات من مبتكري أفكار الكتابة ذات الاستعداد المختلف من أربعة أو خمسة طلبة.
فرق التجميع	**مؤشرات القياس**
مجموعات من أربعة طلبة ذوي قوة تعلّم مختلفة (على سبيل المثال؛ البصري، والأداء، والكتابة، والتّعبيرالمجازي، والتّعبير التّحليلي).	مجموعات من ستة طلبة ذوي قدرات تعلّم مختلفة يستخدمها المعلم للقيام بعمليات تدقيق التقدم والفَهم.
المعلمون المتحدثون	**الشركاء الأقران**
مجموعات من خمسة إلى سبعة طلبة ذوي احتياجات التعلّم المتشابهة، ويجتمع بها المعلم لتوسيع ودعم النمو.	مجموعات يختارها الطلبة من ثلاثة إلى أربعة طلبة تستخدم لأغراض متنوعة.

أعط رموزًا لأماكن مختلفة داخل حجرة الصف؛ عندما تقوم بتشكيل مجموعات طلبة (غير المجموعات الدائمة)، قم بتأسيس نظام لتسمية أو إعطاء رموز إلى مناطق الصفّ في نوع من الاختزال يجعل الطلبة يعرفون بشكل فعلي إلى أين يجب أن يتحركوا. تسمح لكم هذه العملية من الاهتمام بتركيب المجموعة وموقع العمل في الوقت نفسه، على سبيل المثال؛ يشير معلم في مدرسة ثانوية إلى أربع مجموعات رباعية في الغرفة بوصفها الاتجاهات الأصلية (الشمال، والجنوب، والشرق، والغرب). وإذا قال المعلم: "أرجو من هؤلاء الطلبة الالتقاء في الجنوب"، يعرف كل منهم فورًا ما يعنيه هذا الطلب، ويستخدم المعلم أحيانًا مناطق إضافية مثل الشمال الغربي أو الجنوب الشرقي، إلا أنه حالما يفهم الطلبة المخطط، يمكنهم التحرك سريعًا إلى المنطقة الصحيحة، قد يقوم معلمون آخرون بتسمية مناطق الطاولة مستخدمين الأرقام، على سبيل المثال؛ المنضدة المستديرة في الزاوية هي "المنطقة ١"، ومجموعة الطاولات بالقرب من النافذة هي "المنطقة ٢".. وهكذا. ثمة اختيار آخر وهو وضع خطة الأرضية أو مخطط جلوس باستخدام جهاز العرض، تكتب أسماء الطلبة في الأماكن التي يجب أن يعملوا فيها لأداء المهمة المقبلة، ويقول المعلم: "قم بالعثور على اسمك في المخطط وتحرك سريعًا وبهدوء إلى المكان

الذي ستعمل فيه اليوم؟" تظهر بعض الأسماء في شكل أزواج وبعضها في مجموعات ثلاثية، وبعضها في مجموعات رباعية، وبعضها كمجموعة منفردة. وقد يقول المعلم بعدها: "جد اسمك وأسماء مَنْ ستعمل معهم إذا أردت أن تصبح جزءًا من المجموعة. وعندما أطلب منكم التحرك، أرجو ممَّنْ سيعملون بشكل مستقل التوجه إلى مناضدهم في منطقة الدراسة المستقلة في الغرفة، وأرجو ممَّنْ سيعملون في أزواج التوجه إلى المقدمة وإلى الزاوية اليمنى في الغرفة، وعلى مَنْ يعملون في مجموعات من ثلاثة طلبة الذهاب إلى المقدمة والزاوية اليسرى من الغرفة، وتعمل المجموعات الرباعية في مؤخرة الغرفة"، وبغض النظر عن أسلوب "ترميز" الغرفة فإن الهدف هو منح الطلبة مؤشرًا سريعًا وواضحًا إلى مكان تحركهم لأداء مهمة معينة ومع مَنْ سيعملون.

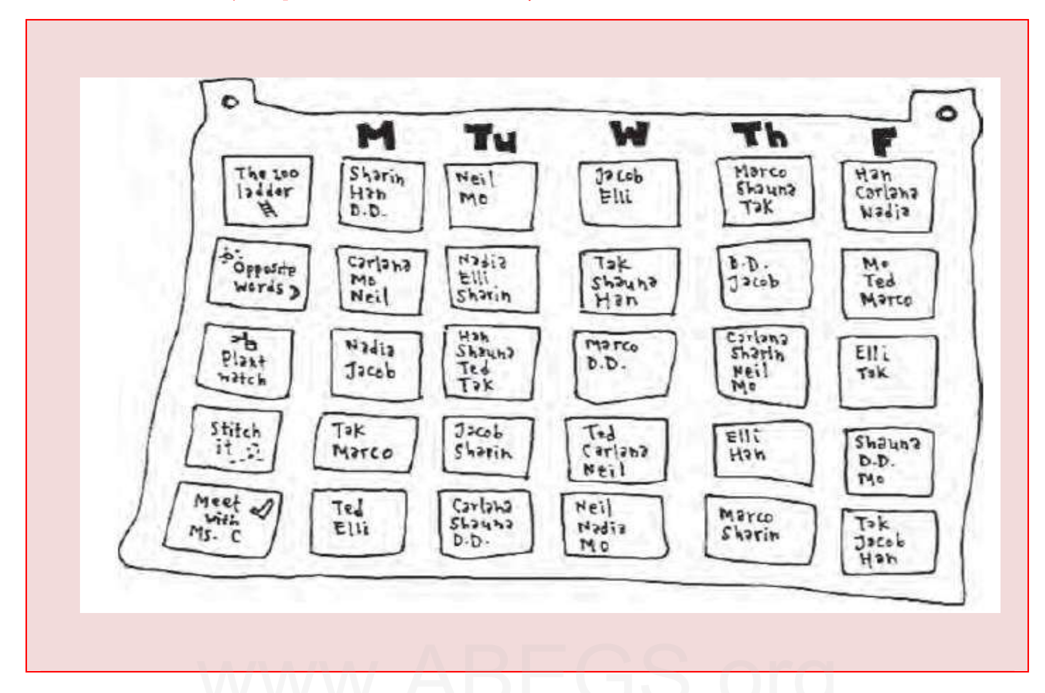
استخدام مخططات الجيب أو لوحات الواجبات؛ يستخدم معلمو الطلاب الصغار في أغلب الأحيان مخططات الجيب لتعريف الطلاب بالمهام التي سيعملون على أدائها في وقت معين، ومع مَنْ سيعملون في أدائها (انظرالشكل رقم ٥-٣)، ويمكن لمعلمي الطلبة الأكبر سنًّا استخدام لوحات الواجبات للغرض نفسه (انظرالشكل رقم ٥-٤). وفي الحالتين، يتعلم الطلاب في وقت مبكر من السنة الدراسية أن أنشطة معينة تكون دائمًا في المناطق نفسها في الغرفة؛ على سبيل المثال، إنهم بحاجة إلى التوجه إلى طاولة طويلة بالقرب من السَّبورة عندما يأتي دورهم لالتقاء بالمعلم أو الجلوس على بساط أمام مقدمة البيت للتعامل مع بطاقات الرياضيات أو التوجه إلى منطقة الدراسة المستقلة عندما ينقحون ما يكتبوه. إن مخططات الجيب، ولوحات المهام، والآليات المشابهة لتسمية المهام والمجموعات، تمنحك مرونة كبيرة في السيطرة على المجموعات والواجبات، كما أنها تمكنك من السيطرة على فترة المجموعات والواجبات وتقليل الوقت اللازم لتنظيم الطلبة.

توجيه التعليمات لأداء المهام المتعددة

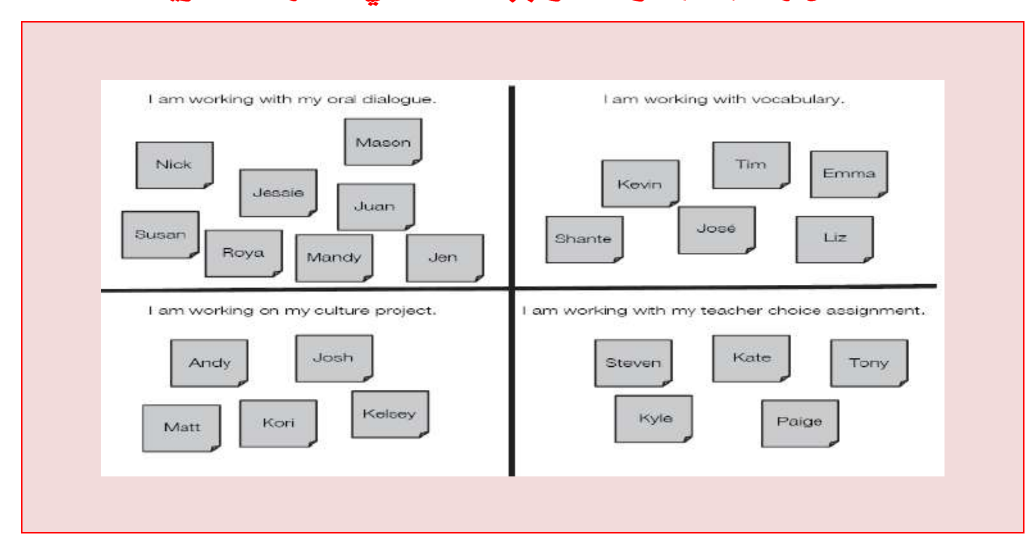
غالبًا ما يكون الحال في الصفِّ المتميّز أن الطلبة يعملون في نسخ متنوعة من المهمة نفسها، أو حتى في مهام مختلفة أثناء الفترة نفسها، وعندما يعرف الطلبة مَنْ هم شركاءهم، إن وجدوا، أو أين يجب أن يعملوا في الصفِّ، فإنهم بحاجة إلى توجيهات واضحة لمهمتهم، وتوجد طرق كثيرة للتأكد من معرفة الطلاب لما يجب عليهم عمله لدى بدء العمل. إن الهدف من تقديم التوجيهات هو إيجاد وضوح لدى الطلبة بشأن ما يفعلونه وكيف يفعلونه بأكثر فعالية ممكنة. يمكن أن يساعد المعلم تذكر هذه الأهداف في اتخاذ القرار حول أي الطرق ذات مغزى، وأيها قد تشكل عائقًا. وفيما يلي بعض الاقتراحات لتقديم التوجيهات لدى عمل الطلاب في مهام مختلفة، أو على نسخ من المهمة نفسها، أو في ترتيبات تقسيم المجموعات المتنوعة.

لا تقدم التوجيهات إلا إلى أولئك الطلبة الذين يحتاجون إليها؛ إذا قدمت توجيهات شفهية إلى الصف كله لعدة مهام أو نسخ من المهام، يؤدي ذلك بشكل عام إلى التشويش وتضييع الوقت، ومن المحتمل أن يسمع الطلبة توجيهات غير متعلقة بهم أو الاهتمام بِمَنْ يبدو عملهم "أفضل" من غيرهم، وقد يكون هنالك بعض الأوقات التي يكون فيها من المهم أن يشرح المعلم لطلبة الصف كله كيف ولماذا تتشابه أو تختلف مهام متنوعة. يمنح هذا الأمر الثقة إلى الطلبة؛ على سبيل المثال، قد تشرح أن بعض الطلبة سيستخدمون اليوم كتبًا بوصفها مصادر ويستخدم آخرون الحاسوب، أما غدًا فإنهم سيتبادلون استخدام المصادر، وسيستخدم الطلبة الذين استخدموا الكتب أجهزة الحاسوب، إلا أنه ليس من المفيد في العادة بحث التعليمات لمهام لن يتولى بعض الطلبة تنفيذها.

الشكل رقم (٥-٣): مخططات الجيب لصفوف المدارس الابتدائية



الشكل رقم (٥-٤): لوحة الواجبات لصف في المدرسة الثانوية



استخدام بطاقات المهام؛ تعتبر بطاقات المهام وسائل فعالة لتوجيه التعليمات إلى الأفراد أو المجموعات لأداء المهام المتنوعة، يمكنك قول ما يلي في هذه الحالات: "عندما تتحرك إلى المنطقة التي ستعمل فيها بالغرفة ستجد بطاقة تبلغك عمّا تحتاج القيام به". وبحسب عمر واحتياجات المجموعة قد يكون من الحكمة تسمية طالب لقراءة بطاقة المهمة على أفراد المجموعة، ثم الطلب من طالبين تلخيص التوجيهات قبل أن يتابع الطلبة أداء المهمة. ويجب أن تصف بطاقات المهام بشكل واضح أهداف المهمة (على سبيل المثال، نتيجة لهذا العمل يجب أن تتمكنوا من ...)، والخطوات المتضمنة، والمواد المطلوبة لإكمال المهمة، وكيف سيبدو العمل ذو الجودة العالية، ويمكن معالجة النقطة الأخيرة من خلال قواعد الصفّ، أو نماذج العمل، أو بيان يوفر مؤشرات الجودة مثل:"يجب أن يظهر عملكم أنكم تستطيعون استخدام الكسور لحلّ مسألة قياس، كما يجب أن يظهر عملكم أنكم تستطيعون تفسير كيفية توصلكم إلى الحلّ بشكل دقيق" (انظر إلى أدوات المعلم للإطلاع على مزيد من الأمثلة).

قم بتقديم التوجيهات في صيغ بديلة؛ إن التوجيهات المسجلة مفيدة جداً للطلاب الذين لديهم صعوبة في القراءة، والطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية أو المهام ذات الجوانب المتعددة والمعقدة. إن المسجلات الصغيرة في الإطارات المناسبة تمكّن الطلاب من الاستماع إلى التوجيهات التي تقدم في عدة وسائل، أو إعادة سماع التوجيهات حسب الحاجة، بينما يمضي الطلبة في عملهم."قوموا بهذه الخطوة الآن؛ قوموا بالتدقيق مع معلمكم لدى إكمال العمل؛ عندما تقول المعلمة إنكم مستعدون للخطوة التالية، استمعوا إلى التسجيلات مرة أخرى، وانصتوا إلى الجزء التالي من التوجيهات. الآن أوقفوا التسجيل".

قم باستخدام الطلبة لتوجيه التعليمات؛ ثمة طلبة يجيدون الانصات في كل حصة، ويتذكرون ما يسمعون، ويفسرونه بشكل جيد للآخرين؛ يمكنك تقديم التوجيهات إلى أولئك الطلبة في وقت مبكر في الحصة أو اليوم السابق؛ وعندما يحين

الوقت لتعمل المجموعة الكبيرة في تنفيذ الواجب (الواجبات) قل: "عندما تصلون إلى المكان في الغرفة، حيث ستعملون، سيتولى أحد أفراد المجموعة تقديم التوجيهات لكم".

قم بمقابلة الطلبة الذين يواجهون صعوبة في فَهم التوجيهات؛ قد يواجه الطلبة صعوبة لأنهم يتعلمون الإنجليزية، أو لأنهم يواجهون اضطرابات تتعلق بالانتباه، أو لأنهم يجدون متابعة التوجيهات المتعددة مربكة، أو لأنهم بحاجة لأن يتواجدوا بالقرب من المعلم لمواصلة التركيز. قل: "أود أن أقابل سريعًا الطلبة الذين سأنادي أسماءهم؛ ستنضمون إلى المجموعات بعد دقيقة أو دقيقتين"، ثم قم بتقديم التوجيهات إلى هؤلاء الطلبة، واجعلهم يعيدون صياغة التوجيهات أو تلخيصها، واطلب منهم أن يذكروا الخطوات التي سيتبعونها أثناء العمل. يمكن للطلبة بعد ذلك الانضمام إلى مجموعاتهم (أو العمل على نحو مستقل)، وأن حققوا نجاحًا أكبر بسبب زيادة الوضوح بشأن ما يحتاجون فعله.

قم بتمييز الواجب؛ بالطبع، يمكن أيضًا توزيع مهام مختلفة على الطلبة، أو اطلب منهم اختيار الواجب المناسب من مكان مخصص في الغرفة؛ على سبيل المثال، قل: "قائمة الأسماء على اللوحة مرتبة ترتيبًا أبجديًّا. جد اسمك، ولاحظ اللون المؤشر تحته، وبينما تتحرك نحو منطقة عملك لهذا اليوم، اختر صفحة واجب تتوافق مع هذا اليوم. على سبيل المثال، إذا كان الخط تحت اسمك لونه أزرق، قم باختيار صفحة الواجب الزرقاء؟ ثمة مجموعة من صفحات الواجبات على الطاولة أمام الغرفة، وكذلك على رفوف الكتب في مؤخرة الغرفة لنتجنب التزاحم". ويمكن كذلك تسمية طالب واحد من المجموعة الزرقاء لاختيار ما يصل إلى خمس نسخ من الواجبات المناسبة ليأخذها إلى مجموعته.

عندما يصبح الطلبة أكفاء وواثقين في تطبيق الأعمال اليومية فإنهم يزدادون إدراكًا للدور الذي يتولون القيام به في تعلّمهم، ويطورون ملكية متزايدة في الإدارة

الناجحة للصفِّ. سيعرض الفصل السادس أساليب عمل متكررة إضافية ستسهل نجاح الطلبة والمعلمين في الصف المتميّز. إن الأعمال الروتينية هذه هي الأساليب القيمة وبخاصة عندما يعمل الطالب في إطار الصف المرن.

الأعمال الروتينية
في الصف المتميّز

" عندما يبدأ الأسبوع شاهدنا معلمين جدد في مناطق حضرية لديهم فهم عميق لأسلوب تعلّم الأطفال، وكيف يهيكلون المهام ليتولى الطلاب بنجاح أداء مهام فكرية متسمة بالتحدي. إنهم يعرفون كيفية تطوير الدروس التي يمكن إضافتها إلى منهج، ويمكن أن يحقق أهدافًا أكاديمية مركزية، ويعرفون كذلك كيفية استخدام التقييمات التي تمنحهم معلومات تشخيصية عن كل طفل، ليستهدفوا أهداف الطلاب الفردية. إنهم يبنون جماعات تعمل جيدًا بين الطلبة وشعورًا بالمسئولية لرفاهية بعضهم البعض".

ليندا دارلينغ-هاموند ،
العالم المنبسط والتعليم

بينما تناقش ليندا دارلينغ ، وهاموند بيئات حضرية يكون للمعلمين فيها غالبًا طريقة تفكير ثابتة حول الطلبة، وتستخدم مناهج مكتوبة منخفضة المستوى يسود عليها الطابع الآلي، وتطمح إلى إدارة صف محكم، فإنها تشير إلى أن ماريا، وهي معلمة شابة في تلك البيئة، ومعلمين آخرين مثلها تمكنوا من تدريس منهج يمثل عمل طلبة أكبر سنًّا في بيئة أكثر ثراءً. تفسر ليندا دارلينغ، وهاموند كيف أمكن ذلك:

"أقامت ماريا بيئة تعليمية يشعر فيها كل طالب من طلبتها بالاحترام، ويستطيع المشاركة بشكل نشيط وفعال، إذ تجنبت الحاجة إلى توبيخ الطلبة، من خلال توقع ما يحتمل أن يفعله الأطفال المشغولون العاديون، وامتلاك خطة لجعلهم يركزون ويحسنون التصرف ويشاركون في التعلّم.

لقد مكن تخطيطها الدقيق الطلبة من النجاح في مهمة معقدة بدون عقاب أو تثبيط أو صراع أو فشل" (٢٠٠٩م، ص ٢١٣).

هذه هي قوة تخطيط التفاصيل بانتباه ونشاط في الصف؛ ومن المفارقات التي تحدث هي أن المعلمين يبذلون عناية بالغة في وضع الأعمال الروتينية ويطلقونها الى طلبتهم في نهاية الأمر للتطبيق. نركز في هذا الفصل على الأعمال الروتينية أثناء تنفيذ عمل الصف المتميز. يجب أن تتوقع ما قد يتعرض للتغيير في غرفة مليئة بالطلبة لمنع نشوء تلك المشاكل، وفي نهاية المطاف، يجب أن تجعل التدريس والتعلّم أكثر فعالية وكفاءة لأنها تدعم الجهدين معًا. إن الأعمال الروتينية والإجراءات التالية تتعلق بالطلبة بشكل رئيس إلا أن بعضها أيضًا خاص بالمعلمين، ومن المهم أن يفهم الطلبة والمعلمون أهداف الصَّف المتميّز، وكيف يساعد أسلوب معين أو إجراء في تحقيق تلك الأهداف.

مناداة الطلبة

من السهل كثيرًا أن يتعود المعلمون على مناداة الطلبة الذين يتطوعون للرد على الأسئلة، والسماح للخجولين والمنعزلين والذين يفتقرون إلى الثقة للاشتراك في الحوار الصَّفي. إن هذه الممارسة تمكِّن الطلبة المشتتين ذهنيًّا من التطور، وفي الصف المتميز تتطلب القيمة التي توضع على نجاح كل طالب في ممارسات شاملة، وإشراك كل متعلم، وتبرز إحدى المعلمات هذه الفكرة لطلبتها قائلة: "لا يكونن هنا غير مرئي".

وثمة هدفان رئيسيان لتطوير الأعمال الروتينية من أجل المناداة على الطلبة:

- قم بالتأكد من أن لكل مَنْ في الصَّف الفرصة والمسئولية للتحدث.
- قم بتطوير نظام يساعد الطلبة في تقديم إسهامات ذات مغزى للمناقشات والمحادثات والمداولات في الصَّف.

تشرح معلمة ثانوية لطلبتها أنها تشعر أن دورها في المناقشات هو إعداد أسئلة مثيرة للاهتمام ومهمة للصف كي يبحثوها؛ تقول لطلبتها: "إن دوركم هو أن يكون كل واحد منكم مستعدًا لمشاطرة منظوره في الأسئلة، لكل واحد منكم شيء قيم يسهم به في تفكيرنا،

سأنادي عليكم بوسائل تضمن أن لكل واحد منكم صوتـًا في هذا الصَّف". تستخدم المعلمة ثلاث طرق للمناداة على الطلبة، تكتب في "كيس الأسماء" أسماء الطلبة كافة على قطع صغيرة من الورق وتضعها في كيس صغير، تسحب الأسماء من الكيس بشكل دائم، ثم تنادي على الطلبة بصورة عشوائية، كما تستخدم طريقة "المتطوعين" وتشجع فيها الطلبة الذين يريدون تقديم مساهمة، أو طرح نقطة على فعل ذلك، وهو وقت مهم للطلبة ذوي المعرفة المتقدمة والآراء القوية أو الرغبة في التحدث، وأخيراً تنادي "الأصوات الجديدة" الطلبة الذين لم يتحدثوا أثناء تطبيق طريقة كيس الأسماء أو طريقة المتطوعين، تذكر الطلبة بمسئوليتهم في مشاركة منظور كل واحد منهم مع الصفِّ ويجيب الطلبة بشكل مناسب.

ومن أجل ضمان مشاركة جميع الطلبة، بمن فيهم أولئك الذين يتعلمون لغة الصفَّ، والذين لا يعدون أنفسهم أذكياء، ومَنْ يلتزمون الصمت، ومَنْ يشعرون أنهم غير مستعدين بسبب الافتقار إلى الخلفية المرجعية، يستخدم المعلم مجموعة متنوعة من الطرق التي يتوصل الطلبة إلى فَهمها وتقديرها، وربما تقوم بتحضير طالب لسؤال قائلة: "جوس، بعد دقيقة واحدة سأطلب رأيك حول فوائد التعديل الدستوري للولايات المتحدة الأمريكية، ولكن، أولاً، أريد أن أسمع من طالب آخر لماذا استغرق تمرير التعديل مدة طويلة. ثم تنادي اسم طالب من كيس الأسماء للسؤال اللاحق مانحة الطالب جوش، الذي يرد بثقة أكبر مع مزيد من الوقت للتفكير، فرصة إعداد الجواب ذهنيًّا عن السؤال الذي ستتولى المعلمة توجيهه.

وفي نقطة أخرى، تنادي المعلمة على طالب لا يعرف جوابًا أو ليست لديه المفردات اللازمة للتعبير عن الجواب، وبالنظر إلى تردد الطالب تقول: "أعطني كلمة أو عبارة تخطر في ذهنك عندما تفكر في السؤال"، ثم تسحب اسمًا آخر من الكيس وتقول: "أرجو البناء على فكرة الطالبة أنانجي". ثم يوسع طالب آخر الفكرة الأوليّة، وتكرر المعلمة هذه العملية مع طالب آخر أو طالبين قبل العودة إلى أنانجي وتقول لها: "دعيني أكرر السؤال الآن وأخبريني ما الذي تعتقدينه مهمًا في البحث ونحن نحاول الجواب." تتمكن الطالبة المترددة حتمًا من

تقديم جواب موسع؛ يزداد اعتياد الطلبة على البناء على أفكار بعضهم البعض ويقولون أحيانًا: "سأقول لكم ما الذي أفكر فيه الآن. ولكن ربما يمكن لطلبة آخرين في الصف البناء على فكرتي".

الشكل رقم (٦-١): طرق مناداة على الطلبة بشكل عادل

الإستراتيجية	التفسير
أعواد الأسماء	اسحب أسماء الطلاب (مدونة على أعواد) من كوب للإجابة عن الأسئلة أو مشاركة الأفكار في الصفّ. وجه الأسئلة أولاً ليفكر الطلاب في الردود قبل معرفة مَنْ سيُطلب منه الإجابة عن الأسئلة، عندما يرتبك طالب في الرد، يُسمح له بطلب المساعدة من زميل في الصف.
نظام عجلة التدوير	استخدم نظام توزيع الطلبة إلى مجموعات (أربعة طلبة في المجموعة الواحدة) وصنِّف المجموعات حسب الألوان وأعط كل طالب (في المجموعة) رقمًا. استخدم عجلة التدوير لتحديد اللون والرقم لمجموعة متنوعة من المهام؛ على سبيل المثال، يمكن أن يُطلب الرد من الطالب(٣) من المجموعة البرتقالية. وإذا لم تكن عجلات التدوير متوافرة كجزء من أدواتك التعليمية، يمكن إعداد نسخ منزلية وهي متوافرة في ألعاب الأطفال.
بطاقات البيسبول	يطلب المعلم من الطلبة في الصفوف الابتدائية العليا والصفوف المتوسطة إعداد بطاقة بيسبول تحمل صورتهم على وجهها (يمكن أن تكون هذه صورًا معلمية أو صورًا تلتقط في المدرسة) و"إحصائيات" تكشف عن أمر ما عن الطالب (على سبيل، معلومات عائلية، وهوايات، وأهداف) في الخلف. استخدم البطاقات لتعلّم مزيد عن كل طالب ومناداة الطلبة بشكل عشوائي للرد، ويمكن تحقيق ذلك بوسائل متنوعة مثل كيفية سحب لاعب ورق محترف لإحدى البطاقات.
الأسماء المولدة بالحاسوب	إن قائمة أسماء الطلبة التي يولدها الحاسوب بشكل عشوائي سهلة الاستخدام ومحفزة للطلبة، ويمكن استخدام هذه القائمة في أي صفّ إلا أنها مفيدة بشكل خاص لمعلمي المدرسة الثانوية الذين يتولون تدريس الطلبة حيث يمكن للقوائم التي يولدها الحاسوب أن توفر لهم الوقت.

يقدم الشكل رقم (٦-١) بعض الوسائل للمناداة على الطلبة لضمان أن لكل طالب في الصف الفرصة والمسئولية ليسهم في مناقشات الصف.

العمل في مجموعات

من أجل إدراك أن العمل في مجموعات ، وهو أمر معقد، كل ما نحتاج فعله هو مراقبة مجالس إدارة المدارس، ومجالس المدن، وتشريعات وقوانين الولايات أو الدولة أو لجان المعلمين أثناء العمل. من الأسهل على مستويات كثيرة العمل مغنياً أو عازفاً منفرداً على العمل عضواً في مجلس، ويخبرنا معظم الخبراء أن التعاون واستخدام الذكاء المشترك في حلّ المشاكل هي عبارة عن مهارات يجب على طلبتنا تطويرها إذا أردنا الاستعداد للحياة في عالم ما بعد المدرسة (انظر مثلاً: كوكسن، ٢٠٠٩م؛ واغنر، ٢٠٠٨م؛ وزاو، ٢٠٠٩م).

يمكن للطلبة تعلم العمل بشكل فاعل في مجموعات بنفس الوسائل التي يتعلمون بها العمليات الحسابية أو المهارات في الرياضة أو الإتقان في الغناء، عن طريق التدريس والتوجيه والممارسة؛ بعبارة أخرى، يحتاج المعلمون إلى تدريس الطلبة كيفية العمل في مجموعات بشكل فاعل، كما أنهم بحاجة إلى ترسيخ فرص للطلبة للعمل معاً بوسائل ذات معنى ومنتجة في أداء واجبات تكون مهمة وتتسم بالمشاركة، وفي هذا الإطار، يُمكن للطلبة تطوير مهارات لتعاونهم والعمل على صقلها.

ومع تطوير الإجراءات والمبادئ التوجيهية والأعمال الروتينية لعمل المجموعات وتصميم العمل الذي ستؤديه المجموعات ، فكر في (وتأكد أن طلبتك يفهمون) المهارات التالية لعمل المجموعة الفاعل:

- الاستعداد لعمل المجموعة.
- فَهم مؤشرات عمل المجموعة.
- وضع خطة لإنجاز عمل المجموعة بما في ذلك إيجاد قسم فاعل من العمل يتناسب مع جوانب القوة الفردية والأهداف الرئيسة.
- تقييم تقدم المجموعة نحو تحقيق الأهداف وتعديل الخطط حسب الحاجة.

- الاستماع إلى بعضهم البعض بعناية.
- الاندماج الوجداني عندما يواجه أعضاء المجموعة صعوبة ما.
- مساعدة بعضهم البعض.
- وضع الاقتراحات والرد عليها.

صمم مهام المجموعة التي تدعم التعاون ذا المغزى، وتحقيق الطلبة للنتائج المرغوبة. وتتصف هذه المهام بسمات العمل عالي الجودة، ومن الأمثلة عليها ما يلي:

- يفهم الطلبة أهداف المهمة.
- تتناسق المهمة بشكل محكم مع أهداف التعلّم (أي أن المهمة تقود الطلبة بشكل مباشر إلى ما يجب معرفته وفَهمه والتمكن من عمله).
- يجد معظم الطلبة المهمة ممتعة.
- فَهم الطلبة ما يتوقع منهم كأفراد لدعم عمل المجموعة.
- تتطلّب المهمة تعاونًا حقيقيًّا بهدف تحقيق فَهم مشترك (أي أنه لا يمكن لفرد أو مجموعة فرعية من الأفراد في المجموعة بشكل أكثر فاعلية من المجموعة ككل).
- تتطلب المهمة مساهمة مهمة من كل مجموعة تستمد من جوانب القوة في أفراد المجموعة.
- تتطلب المهمة الكثيرمن المجموعة وأعضائها.
- وتيرة العمل سريعة وليست ثابتة ويشعر الطلبة بالحاجة إلى مواصلة التركيز على العمل.
- المجموعة مسؤولة عن فَهم مشترك لمحتوى العمل وعمليات المجموعة.
- الفرص قائمة للمعلم أو تولي الأقران للتدريب.
- تدقيق الجودة أثناء العملية يدعم الاستخدام المنتج للوقت والنتائج القوية.
- يفهم الطلبة ما يفعلونه بعد إكمالهم العمل على مستوى جودة عال.

قم بتقديم وسيلة لمساعدة الطلبة الذين لا يتمكنون من النجاح في مجموعة ما في وقت معين. بعبارة أخرى، يجب ألا يضطر طالب إلى مواصلة العمل في سياق مجموعة إذا أصبحت معاناة الفرد أو المجموعة واضحة نتيجة لذلك. ويواجه بعض الطلبة صراعات مستمرة مع المهارات الاجتماعية أو سرعة التقلب، ويواجه بعضهم يومًا سيئًا أحيانًا، وإذا عمل أفراد المجموعة بشكل يتسم بالمسئولية لدعم بعضهم البعض، ويواصل طالب معين مواجهة أو إثارة صعوبة في العمل مع المجموعة، قم بالتحدث مع ذلك الطالب على انفراد واطلب منه العمل بصورة مستقلة (في جزء مختلف من الغرفة) في مهمة ذات معنى بقية وقت عمل المجموعة، ويجب ألا يكون تنفيذ ذلك بشكل تأديبي أو بغضب، بل يكفي التوضيح أن العمل مع المجموعة ليس منتجًا في الوقت الحاضر، وأن بديلاً لذلك يبدو كفكرة أفضل، وتحدث لاحقًا مع الطالب ثانية، وحدد بعض الوسائل لمعالجة المسألة، ابذل مع الطالب مساعي لمساعدته في الانضمام ثانية إلى المجموعة بنجاح عندما يكون الوقت مناسبًا، وقد يعني ذلك التحدث مع المجموعة بشأن عملياتها ومتابعة المجموعة عن كثب لإحداث تعديلات، أو تمكين الطالب من العمل مع المجموعة لفترات أقصر (ليجرب النجاح مع المجموعة وليس البقاء لفترة طويلة كافية لنشوء المشاكل).

يجب أن يكون الهدف هو العمل بصبر مع الطالب، وتطوير المهارات الضرورية له للعمل بشكل أكثر فعالية مع الأقران، ولكن إذا لم يكن ذلك ممكنًا، يجب على الطالب أن يفهم متى وكيف ينعزل عن المجموعة ، أو يجب التدخل بلا تدخل قدر الإمكان لتحقيق ذلك ، لتجنب المشاكل المتصاعدة وإثارة صعوبات طويلة الأمد، ويمكن إبلاغ الصف إذا دعت الضرورة (الذي لا ريب أنه يعي بشكل ثاقب أية مشكلات قد تكون لدى الطالب مع تدخلات المجموعة أو الأفراد): "كما تعلمون فإن البعض يجدون من الصعب للغاية تهجئة الكلمات بصورة صحيحة، ويواجه بعضنا صعوبة بالغة في الكتابة، وقد يجد بعضنا صعوبة حقًّا في حفظ الأشياء عن ظهر قلب. إن هذا أمر مقبول لأن لدينا القابلية

على التحسن في الأمور التي نجدها صعبة، وسأطلب منكم العمل بجدّ في المهام الصعبة لديكم، وآمل أن تحاولوا مساعدة بعضكم البعض في تذليل التحديات كذلك. أنا على ثقة أن بوسع أي منا تحقيق النجاح".

السيطرة على الإزعاج

من المهم أن يتحدث الطلبة مع بعضهم البعض في أوقات مناسبة من أجل التعلّم معًا، كما أنه من السهل أن تتصاعد المحادثات بين الطلبة (الذين يركزون تركيزًا تامًا على عملهم) لأن (٢٤ – ٢٥) صوتًا في مكان صغير نسبيًّا لا يقاوم. إن الهدف من الصف المنظم والمرن ليس "عدم وجود الضوضاء" بل "الضوضاء المنتجة". إن إحداث الضوضاء لصالح التعلّم – وليس ضده – مسألة التزام بالنظام في الصفوف حيث يعمل بشكل تعاوني، إلا أنه ليس من الضروري أن يشكل ذلك مشكلة بقدر التفاصيل التي يجب على المعلم والطلبة معالجتها مثل جعل أقلام الرصاص مبرية، أو ضمان خزن المواد بشكل مناسب، تأمل في الأفكار التالية بينما تطور الأعمال الروتينية لمعالجة الضوضاء في الصفّ.

قم بتوضيح توقعات الطلبة؛ تأكد من فَهم الطلبة لرغبتك في العمل معهم لمتابعة محادثاتهم. إن ذلك يساعدهم في العمل معًا بصورة فعالة وناجحة.

قم بمنح قيمة إلى العمل الصامت؛ عليك تعليم الطلبة ما يعنيه العمل بصمت، وافرض هذه القاعدة بالطلب منهم بشكل منتظم فعل ذلك، ومن المفيد تطبيق الأنشطة التي تشترط الصمت في وقت مبكر للغاية في العام الدراسي، لذا يطور الطلبة نقطة مقارنة ويعرفون كيفية التزام الصمت عند الحاجة، وإذا وجد الصف كله صعوبة في التزام الصمت، تأكد أن تطلب من المعلمين العمل بصمت فترات قصيرة تكون أقصر قليلاً من الوقت الذي يمكنهم خلاله التزام الصمت. إن هذا الأمر سيُمكِّن الطلبة من العمل بنجاح وبصمت من البداية، ويمكنك بعدها تمديد فترات العمل المطلوب منهم بصمت وتدريجيًّا.

قم بوضع حدود للضوضاء المقبولة؛ طور مؤشرات أو شروطًا لمستويات الضوضاء المختلفة التي يمكن لك وللطلبة استخدامها بالتفاهم المشترك، ثم ترجمها إلى عمل روتيني يثبت ويراقب الضوضاء في الصفّ. تأمل الأمثلة التالية:

- ذكِّر طلابك بتقليل مستويات أصواتهم قائلاً: "أيها الأولاد والبنات، أعطوني خمسًا"؛ ثم يوقف الطلبة ما يفعلونه ويفتحون أكف أيديهم ويثنون أصابعهم نحو أكفهم، وهم يعدون من خمسة؛ الخنصر واحد، البنصر اثنان، الإصبع الأوسط ثلاثة، السبابة أربعة. ويمدّون إصبع الإبهام قائلين: "واحد" وهم يضعون أصابعهم أمام الشفاه المغلقة. إن ثواني الصمت القليلة مع الإشارة الهادئة المتفق عليها تذكر الطلبة باستئناف العمل بهدوء، أو يمكنك القول: "أيها الأولاد والبنات(ص ، هـ)". يوقف الطلبة محادثاتهم وأنت ترفع إصبعين وثلاثة أصابع متنقلا بين (ص) و(هـ). ويجب أن يفهم الطلبة أن (ص) يعني صوت و(هـ) تعني همس. ومرة أخرى يكون للتذكير التأثير المطلوب.
- ثبِّت مصباحًا كشافًا في حجرة الصف؛ يمثل اللون الأخضر الضوضاء على مستوى المحادثة، الأصفر يعني الهمس والأحمر صمت تام، ويساعد السهم الموجود بجانب المستوى المناسب لمهمة معينة الطلاب في الاستعداد للانتقال إلى مهمة جديدة، وإذا ارتفع مستوى الضوضاء فوق المستوى المطلوب قل:"لينظر الجميع إلى الأعلى. قوموا بالتمعن في الضوء الكشاف"، ويمكن كذلك جعل مقياس الضوضاء، الذي يبدو مثل مقياس الحرارة، يشير إلى مستويات الضوضاء من "مقبول" إلى "غير مريح" وإلى "غير مقبول".
- عندما تكون الضوضاء أعلى من المستوى المقبول قل (بصوت مرتفع قليلاً): "إذا كنتم تستطيعون سماعي، صفقوا مرة واحدة"، وعلى الأرجح سيستجيب بعض الطلاب إلا أن الصوت يلفت انتباه آخرين. قل بصوت منخفض: "إذا كنتم تستطيعون سماعي، صفقوا مرتين". واصل هذا النمط، وقم بزيادة عدد مرات

التصفيق، وقلل حجم الصوت حتى تصل إلى أربع أو خمس مرات. وفي النهاية، يصبح جميع الطلاب منصتين ويصفقون مع اثنين أو ثلاثة".

- حدد أربع فئات من مستويات الصوت؛ "لا صوت"، "أصوات البوصات الست" (أي أن شخصًا ما يقف أو يجلس على بعد يزيد على ست بوصات عنك لا يستطيع سماع ما تقوله)، "أصوات العمل" (أي مستويات المحادثة المناسبة) و"أصوات ساحة اللعب/ القاعة" (أي مستويات صوت الجهور غير المقبول). يجب أن يتعلّم الطلبة الانتقال إلى "أصوات الست بوصات" أو رفع مستوى "لا صوت" عندما يطلب منهم فعل ذلك.
- حدد طالبًا واحدًا في كل مجموعة يكون دوره مراقبة مستوى صوت المجموعة والتذكير عند الحاجة.
- ذكر الطلاب بمستويات الصوت المناسبة، وأنت تسير في أرجاء الصف، وامتدح المجموعات التي يتحدث أفرادها بالمستوى المحدد.

اسمح للطلبة بكبح الضوضاء التي تشتت الانتباه؛ في بعض الأحيان، يوجد لدى طلبة في الصّف حساسية مفرطة للضوضاء، ويتشتت انتباههم عندما يتحدث الطلبة بمستوى مقبول؛ لذا فقد يكون من المفيد استخدام سماعات الأذن مع سدادات تعلق بالأذنين وتساعد في تقليل الضوضاء، كما أن سدادات الأذن الرخيصة (المتوافرة في الصيدليات والمطارات) تساعد الطلبة الذين يحتاجون إلى تخفيض الضوضاء المحيطة أو التخلص منها. وفي الحالة الثانية، احتفظ بسدادات الأذن لهؤلاء الطلبة في مكان محدد في القاعة.

الحصول على المساعدة

كثيرًا ما يتعلم الطلبة النظر إلى المعلم بوصفه مصدرهم الرئيس، إن لم يكن الوحيد للمساعدة في الصّف عندما يعملون بصورة مستقلة أو في مجموعات صغيرة،

وعلى الرغم من أن المعلمين سيحتاجون دومًا أن يكونوا لاعبين رئيسين في نظام دعم الصَّف، فليس لديهم كثير من الوقت لعمل أي شيء سوى التنقل في الغرفة، وإطفاء الحرائق عندما تكون المصدر السائد للمساعدة، وعندما يكون ذلك هو الحال، لا يوجد أي وقت لتدريس الطلبة كأفراد أو مجموعات صغيرة من الطلبة، ولا يوجد وقت لإجراء عمليات مراقبة منتظمة للطلبة، ولا وقت لمراقبة الأنماط في عادات عمل الأفراد أو المجموعات، ونتيجة لذلك، يتولى المعلم أداء وظائف شخص آخر يمكنه أداؤها، والتخلي عن أدوار لا يمكن لغير المعلم القيام بها؛ وعندما يتعلّم الطلبة وسائل عمل متكررة للحصول على المساعدة، بينما يعملون بصورة مستقلة، وفي مجموعات مستقلة، يكون المعلم حرًا في القيام بعمليات مراقبة إستراتيجية. تأمل الأفكار التالية وأنت تطور أساليب عمل متكررة لتوجيه الطلبة في طلب المساعدة.

قم بوضع توجيهات واضحة؛ استثمر الوقت في تطوير توجيهات في غاية الوضوح – سواء مكتوبة أم شفهية– ستطلب من الطلبة اتباعها. يجب أن تكون التعليمات موجزة، واستعمل مفردات مفهومة، واستمر بشكل متدرج، ولا تتجاهل أية خطوات.، ولتجنب أكبر قدر من التشويش يجب صياغة التوجيهات للتوقع بوسائل لا يسيء الطلبة تفسيرها.

قم بتعليم الطلبة ليصبحوا مستمعين نشيطين؛ استنبط لعبة أو مسابقة من مشاهدة مَنْ يستطيع تلخيص التوجيهات أو تكرار آخر شيء قلته، وإذ يصبح المعلمون مستمعين واعين، يصبح الطلبة أكثر قدرة على مساعدة أنفسهم في تعرّف كيفية المضي في تنفيذ المهمة. إن أسئلة كثيرة ستصدر عن طلبة لا يصغون جيدًا في المرة الأولى لأنهم يعرفون أنك ستكرر التعليمات إذا لم يسمعوها أول مرة.

تأكد أن الطلبة يعرفون متى يطلبون المساعدة؛ عليك تعليم الطلبة متى يكون مناسبًا اللجوء إليك لطلب المساعدة، ومتى لا يمكنهم ذلك. توجد في الصف المتميّز أوقات يكون المعلم فيها خارج الحدود المسموح بها، ومن تلك الأوقات عندما تعمل مع أفراد أو

مجموعات صغيرة، وعندما يكون الطلبة في حالة الانتقال من مهمة إلى أخرى أو من موقع إلى آخر، في الحالة السابقة من المهم امتلاك الوقت المتواصل للعمل مع الأفراد والمجموعات الصغيرة، وفي الحالة الأخيرة، من المفيد عدم وجود عائق في وجه مراقبة حركة الطلبة في أنحاء الغرفة، وضمان استقرار الطلبة في أماكن عملهم بشكل انسيابي. وبشكل عام، من المفيد السماح للطلبة في الصف بالنهوض والاقتراب منك في أي وقت لتوجيه الأسئلة، أو طلب التجهيزات، أو تسليم التقارير، ولهذا السبب تكون الأعمال الروتينية للحصول على المساعدة قيِّمة.

تأكد أن الطلبة يعرفون متى يطلبون المساعدة من أقرانهم؛ وعلى المنوال نفسه، يجب أن يدرك الطلبة متى يكون صحيحًا طلب المساعدة من الأقران، وعندما لا يكون ذلك صحيحًا، وكيف يطلبون المساعدة بشكل صحيح. بشكل عام، يعدُّ الأقران مصادر ممتازة للمساعدة، وعندما يتعلم الطلبة التّكاتف ويساعد أحدهم الآخر، تتطور الزمالة والجماعة.

استخدم "شرائح الأسئلة"؛ أعط كل طالب شريحة أو شريحتين في بداية اليوم الدراسي، وعندما يطلبون منك المساعدة يجب أن يعيدوا شريحة؛ وعندما تنفذ الشرائح ليس لديهم بديل سوى الاعتماد على أقرانهم للحصول على المساعدة (الأسئلة الموجهة إلى الأقران بدون شرائح). إنهم يتعلمون سريعًا أنه في معظم الوقت قد يكون الأقران في الصف مصدرًا ممتازًا للحصول على المساعدة. واصل التحرك بين الطلبة بينما هم مشغولون بالعمل اسألهم إن كانوا بحاجة إلى المساعدة (الأسئلة التي توجهها لهم بدون شرائح). إن الهدف ليس حرمان الطلبة من المساعدة التي يحتاجون إليها بل توسيع مصادر المساعدة التي يشعرون تجاهها بالراحة.

قدم "المساعدة الأولية"؛ من المفيد في صفوف المدرسة الابتدائية وجود منطقة "مساعدات أولية" على جدار الصف، يتمُّ طباعة أسماء الطلاب أسفل تلك المنطقة على قطع كبيرة من الورق المقوى المصنوع ليبدوا مثل الضمادة، ويجب على الطلاب الذين يحاولون الحصول على المساعدة من زميلين، ويبقون بحاجة إلى مساعدتك، وضع ضمادهم على

لوحة "الإسعافات الأولية". دقق اللوحة مرارًا وأنت تتحرك من مجموعة إلى أخرى كي تعرف مَنْ يحتاج إلى المساعدة بشكل سريع.

يتضمن الجدول رقم (٦-٢) أمثلة إضافية على الأعمال الروتينية لضمان حصول الطلاب على المساعدة في الوقت المناسب عندما لا تكون موجودًا بشكل مباشر لتقديم المساعدة.

الشكل رقم (٦-٢) : طرق ضمان حصول المعلمين على المساعدة عند الحاجة

الإستراتيجية	التفسير
خبير اليوم	من المهام الكثيرة للطلبة في الصف أداء دور "خبير اليوم"؛ يُصنّف الطلبة في هذا الدور إلى شخص "اللجوء" في موضوع أو واجب أو إجراء معين؛ يعرف كل طالب أن دوره سيحين في أداء هذا الدور، لذا فإنهم جميعًا يفهمون أنهم قادرون على مساعدة الآخرين. ويستخدم معلمو الطلاب الصغار أحيانًا ملصق مكتوب عليه "اسألوني". ويصنف معلمو الطلاب الأكبر سنًا خبراء اليوم شفهيًا أو على اللوحة.
الأكواب الملونة	توضع أكواب تناول السوائل الملونة على مناضد الطلبة عندما تكون المجموعات تعمل معًا؛ يستخدم الطلبة الأكواب للإشارة إلى وضع عملهم، يعني الكوب الأخضر "مجموعتنا تعمل جيدًا، ولا تحتاج إلى المساعدة"، ويعني الكوب الأصفر "نعتقد أننا على ما يرام إلا أننا لسنا متأكدين تماما"، ويعني الكوب الأحمر "نواجه صعوبة الحاجة الماسة إلى المساعدة، وتشير الأكواب أين تكون المساعدة المباشرة هي الأهم، كما أن من المفيد ملاحظة الأنماط في الأكواب، وعندما لا تحتاج المجموعات إلى مساعدة، قد يعني ذلك أن العمل أسهل مما ينبغي للمجموعة، وعندما يكون لمجموعة في أغلب الأحيان كوب أحمر قد يعني ذلك أن العمل صعب بالنسبة لهم أكثر مما ينبغي لهم، وهنالك حاجة إلى مزيد من التميّز.
علامة السؤال	بطاقات الأسئلة هي عبارة عن إشارة فردية يستعملها الطلبة لبيان الحاجة إلى المساعدة؛ يطوي الطلبة بطاقة مؤشر كبيرة في المنتصف ويرسم علامة استفهام كبيرة على جانبي البطاقة، ثم يضعون البطاقة مثل لافتة إذا كانوا قد استنفدوا المصادر الأخرى للمساعدة إلا أنهم ما يزالون غير واثقين بشأن المضي في عملهم، تشير البطاقات بشكل فعال إلى مكان وجود حاجة إلى المساعدة.
ورش العمل المصغرة	يطلق ورش العمل المصغرة في العادة المعلم، وتنتج عن الملاحظات أثناء التحرك في الغرفة مثل الملاحظة بأن لدى عدة طلبة صعوبة مع المهارة نفسها أو لديهم سوء فهم مشابه. ربما تقول: "بينما أنظر إلى عملكم ألاحظ أن بعضكم مشوش بشأن اختصار كسر. إذا لم تكونوا واثقين حقًا من كيفية القيام بذلك، لنجتمع أمام الغرفة". يستفيد الطلبة الذين يحتاجون المساعدة من مراجعة سريعة وفرصة لتوجيه الأسئلة قبل العودة إلى عملهم. يمكنك كذلك طلب عقد ورشة مصغرة بشكل مستقل إذا أدركوا أن عدة طلبة منهم يواجهون صعوبة في مهارة أو فكرة معينة.

مساعدة الطلبة في الانتقال

يتحرك الطلبة في الصف المتميّز بانتظام ضمن طلبة الصف كلهم وضمن مجموعة صغيرة وفي العمل المستقل، وتشمل هذه التحركات غالبًا مجموعات مختلفة كم الطلبة، والحاجة إلى مواد مختلفة، وضرورة الانتقال إلى أجزاء مختلفة من الغرفة، وعلى الرغم من أن أي طالب من أي عمر قادر على تحقيق هذه الانتقالات بسلاسة، فإنهم لديهم القدرة كذلك على توليد قدر كبير من التشويش والإلهاء، وهم يتنقلون بين المهام والأماكن. إن أساليب الانتقال الروتينية مهمة منذ بداية العام الدراسي ليفهَم الطلبة دائمًا كيف يمكنهم الإسهام في الانتقال المنتظم، ويجب أن تكون الاقتراحات التالية مفيدة، وأنت تخطط الأساليب الروتينية للانتقال في الصف.

قم بتوضيح التوقعات: ناقش مع الطلبة ما الذي سيكون ضروريًّا ليتمكن عدد كبير منهم الانتقال من مكان إلى آخر في الصف، والحصول على التجهيزات، والشروع في أداء العمل بشكل فعال. يجب أن يكونوا قادرين على تحديد عناصر مثل السير بهدوء والتحرك سريعًا من مكان إلى آخر بشكل مباشر، وتقييد الحديث أثناء الانتقالات، والاهتمام بما يحتاجونه، وماذا يحتاجون إلى أخذه معهم (وليس الاهتمام بالمكان الذي يتجه إليه الطلبة) والجلوس بأسرع وقت ممكن.

قم بإيجاد تحدي زمني: حدد الوقت الذي يستغرقه الطلبة وهم يغيرون أماكنهم في وقت مبكر في السنة الدراسية، تحداهم للقيام بالتنقلات بأسرع ما يستطيعون بدون الجري أو عرقلة طريق بعضهم البعض، ويتعلّم الطلبة سريعًا أنه يتوقع منهم التحرك بكفاءة، ويحتفظون بذلك النمط طوال السنة. قم بتثبيت "الوقت الأفضل" أو تثبيت جدول زمني على اللوحة لتحفيّز الطلبة على القيام بالانتقالات سريعًا.

قم بتنظيم المواد بشكل منطقي: قم بتخزين المواد والتجهيزات في أماكن على محيط الغرفة، ليستعيد الطلبة المواد ويعيدوها بأقل حركة خلال محيط الصف (حيث

يعمل الزملاء). يتعلّم الطلبة بصورة سريعة التجول حول محيط الغرفة للحصول على ما يريدون وليس السير عبر الغرفة.

قم باختيار طالب لتجهيز المواد؛ عندما يستخدم الطلبة مجموعة مشتركة من المواد، ويكون من الأفضل أن يقوم طالب ما بتجهيز هذه المواد للمجموعة كلها، وهذا يكون فاعلاً أكثر من قيام كل طالب للحصول على المواد بمفرده، كما أن من الأمور الفاعلة بشكل عام، اختيار طالب واحد من كل مجموعة لاستعادة المواد، بينما يعمل بقية أفراد المجموعة. ويمكن أن يكون هذا الطالب نفسه مسؤولاً عن توجيه الأسئلة (في الوقت المناسب) أو تدقيق العمل. إن هذا يقلل حجم الحركة والفوضى المحتملة بسبب تحرك عدة طلبة من كل مجموعة في الغرفة أو التنافس لنيل اهتمامك. أخيرًا، من المعقول تولي طالب واحد من كل مجموعة إعادة المواد والتجهيزات وملفات الطلبة مرارًا لدى انتهاء العمل وانتقال الطلبة. تأمل كذلك في تخصيص طالب واحد أو طالبين من الصف للقيام بجولة سريعة في الصف للتأكد من أن مناطق الجلوس خالية ونظيفة، وأن كل المواد والتجهيزات في مكانها الصحيح في نهاية عمليات الانتقال.

قم بإعلان خطط الأرضيات البديلة؛ ضع مخططات متعددة لترتيب الغرفة وعلقها في لوحة الإعلانات، على سبيل المثال، يمكن تسميتها "صيغة المناقشة"، و"صيغة الأحداث الجارية"، و"صيغة الندوة"، و"صيغة الفريق". ويجب أن تشمل المخططات الأربعة جميعًا كل أثاث الغرفة في ترتيبات متنوعة. ويتدرب الطلبة وفقًا للتوجيه على تحريك الأثاث في ترتيبات مختلفة عدة مرات (بسرعة وبهدوء)، ويتعلمون أين يحركون مقاعدهم لتناسب أيًا من الترتيبات، وسيتمكن الطلبة في غضون فترة قصيرة من تغيير ترتيب الغرفة كلها بدقة وسرعة. إن هذا يؤمن المرونة في استخدام مجال الصفِّ ويصبح الطلبة فخورين بحركات "فريق التدريب".

إدارة الوقت

ليس من اللازم ابدًا في أي صف أن يكمل كافة الطلبة واجبًا في الوقت نفسه، أو أن يحتاج جميع الطلبة إلى الوقت نفسه بالضبط لتحقيق الإجازة في مجال معين. لا يختلف الصفُّ المتميّز عن القاعات الأخرى سوى أنها تقر وتتكيّف مع الوقت. يوجد هذا التكيّف على مستويين؛ يركز المستوى الأول على الحاجة إلى المرونة في المدى القصير، ويركز المستوى الآخر على المدى الأطول. وفي المدى القصير، ثمة حاجة إلى أساليب العمل الروتينية الطلابية إلى ما يجب أن يفعله الطلبة عندما يكملون مهمة قبل أن يعلن المعلم انتهاء الوقت المحدد، أو عندما يحتاج طالب إلى مزيد من الوقت لإكمال الواجب. وفي المدى الأطول، يجب أن يمتلك المعلم أساليب عمل روتينية تسمح بالتدريس نحو الأمام ونحو الخلف في الوقت نفسه. فكر في الإستراتيجيات التالية، وأنت تطور أساليب العمل الروتينية للطلبة والمعلم لإدارة الوقت:

استخدام أنشطة الارتكاز في وقت مبكر في السنة الدراسية، إن نشاط الإرتكاز هو عبارة عن مهمة (أو مجموعة مهام) ينتقل فيها الطلبة عندما يكملون واجبًا. يوضح الشكل رقم(٦-٣) خصائص أنشطة الإرتكاز الجيدة، ضع أسلوبًا روتينيًّا للانتقال من واجب إلى نشاط ارتكازي، هل يجب أن يدقق الطلبة جودة الواجب الذي أكملوه معك مع أحد الزملاء؟ أين يجب أن يذهب العمل الذي يتمُّ إكماله؟ أين تكون اختيارات الارتكاز في الغرفة؟ هل يمكن أن يختار الطالب أية مهمة ارتكاز؟ وهل يجلس الطلبة حيث كانوا يجلسون في السابق أثناء العمل في نشاط الارتكاز؟ كيف يجب أن يعملوا مع مهمة ارتكاز بحيث لا يكونوا أقرانًا يشتتون الانتباه؟ هل يوجد أي قيد زمني أو توقع مع أي من اختيارات الارتكاز؟ هل يوجد إجراء للحصول على المساعدة مع مهمة أخرى؟ ماذا يجب أن يفعلوا مع عمل منجز؛ تسليمه ووضعه في ملف عمل؟

أضف إلى قائمة الاختيارات تدريجيًّا. ابدأ السنة الدراسية بمجموعة صغيرة من اختيارات أنشطة الارتكاز وأضف اختيارات جديدة، عندما يصبح الطلبة معتادين عليها

ومع توسع المنهج، وسيتمكن الطلبة من اقتراح أو وضع أنشطة ارتكازهم مع تقدم السنة الدراسية.

الشكل رقم (٦-٣) : خصائص أنشطة الارتكاز عالية الجودة

- ترتكز الأنشطة على أهداف تعلّم جوهرية (ليست عرضية أو تافهة).
- تنطوي الأنشطة على إشراك الطلبة (وليس التَّدريب على الحفظ عن ظهر قلب).
- تتناول الأنشطة سلسلة واسعة من اهتمامات الطلبة وتساعد في جعل المحتوى ذي علاقة بالطلبة من سلسلة متنوعة من الخلفيات.
- تتناول الأنشطة سلسلة واسعة من احتياجات الاستعداد وتتنوع من الاحتياجات المادية إلى المجردة، ومن الاحتياجات المهيكلة إلى غير المحددة، ومن البسيطة إلى المعقدة.
- تسمح الأنشطة لسلسلة متنوعة وسائل قبول، وتمثيل الأفكار التي تتناول سلسلة واسعة من احتياجات التعلّم.
- تعرض الأنشطة مع توجيهات واضحة ليعرف الطلبة ماذا يفعلون، وماذا يجب أن يكون المنتج، وكيف سيعرفون متى تنجز، وماذا يفعلون بالعمل الذي يولدونه.
- تدمج الأنشطة نظام مراقبة ليتمكن المعلم والطلبة من إدراك مستوى الجودة المنتج وأية حاجة للتعديل.

لا تتولى تدريج أنشطة الارتكاز؛ تأمل في العمل الذي يقوم به الطلبة لتقديم تغذية راجعة موجزة وتشجيع. إن القواعد الأخلاقية الواضحة، والتي تعزز باستمرار للصف المتميّز تحتاج إلى "وجود أمور كثيرة للغاية يجب تعلّمها، وليس مقبولاً أبداً التوقف عن العمل". وعندما يكمل طالب واجبًا فيجب أن يبدأ تلقائيًّا البدء في تنفيذ نشاط ارتكازي بوصفه الواجب التالي. ويجب أن يفهم الطلبة أنك صممت أنشطة ارتكاز لتكون مثيرة للاهتمام، وممكنة الوصول، وقادرة على زيادة الشعور بالكفاءة. أدع الطلبة إلى اقتراح أفكارهم لأنشطة الارتكاز، وربما تريد منح الطلبة "علامة" لإجادة عملهم في أداء تلك المهام كآلية لمناقشة عادات عملهم وعادات تفكيرهم.

قم بتفسير القواعد الأساسية للوقت الإضافي؛ حدد وشارك مع الطلبة الظروف التي يحتمل في ظلّها حصولهم على وقت إضافي للعمل في إنجاز واجب بعد أن تحدد الوقت للصفِّ؛ على سبيل المثال، إذا لاحظت أن طالبًا عَمِلَ بشكل مثابر في مهمة، غير أنه يحتاج إلى بعض الوقت، فإنه من المعقول منح ذلك الوقت، وقد يكون من المهم منح الطالب وقتًا إضافيًّا لإكمال واجب إذا كان راغبًا في متابعة الموضوع بتعمق أكبر، ومن الناحية الأخرى، قد يكون من الحكمة منح طالب وقتًا إضافيًّا لإكمال العمل إذا كان قد ضيع وقتًا أو لم يركز على المهمة، ومع ذلك، فمن الضروري التطلع أبعد من السطح، ربما يواجه الطالب مشاكل في الانتباه المستمر، أو أنه لم يركز على العمل لأنه كان صعبًا أكثر مما ينبغي، أو أسهل مما ينبغي. أنت تريد منح وقت للطلبة لإكمال العمل إذا تبيّن أنه من المفيد فعل ذلك، بدون تطوير شعور أنهم إذا توانوا سيحصلون على تأنيب. في المهام الطويلة، من مثل المشروعات أو التقييمات الحقيقية، قد يكون طلب تمديد الوقت مفيدًا مع المتعلمين الأكبر سنًّا، لذا يجب تمديد الوقت بطلب، وتميل هذه العملية إلى الإشارة للطلبة على الفرق بين الحاجة إلى مزيد من الوقت لإكمال عمل عالي الجودة، وبين طلب وقت إضافي بسبب المماطلة. ويتضمن الشكل رقم (٦-٤) مثالاً على طلب وضع أمامه طلبة مدرسة ثانوية، وهنالك مثال لطلب طلاب مدرسة ابتدائية تم ذكره في أدوات المعلم.

يحتاج المعلمون في الصفوف المتميّزة إلى أساليب عملهم الروتينية في معالجة حتمية بأن بعض الطلبة سيكونون مستعدين لأن يسبقوا الآخرين في المحتوى، وأن بعض الطلبة سيحتاجون إلى قضاء وقت أطول في موضوع ما بهدف تطوير كفاءات وتفاهمات رئيسة، وأن بعض الطلبة سيحتاجون إلى مراجعة محتوى السنوات السابقة من أجل المضي بشكل فعال لتحقيق أهداف محتوى السنة الحالية؛ بعبارة أخرى، يتعلم المعلمون في الصفوف المتميزة بشكل فعال التدريس إلى الأمام وإلى الخلف في الوقت نفسه. قم ببحث الإستراتيجيات التالية وأنت تفكر في هذه السيناريوهات.

الشكل رقم (٦-٤): طلب تمديد الوقت المشروع

اسم الطالب: ....

التاريخ: ....

المشروع: ....

في المساحة أدناه، يرجى طرح حجحك لطلب تمديد الوقت في هذا العمل. تذكر أن تمديد الوقت لن يمنح إلا في الحالات التالية: (١) هنالك أدلة قوية على أنك استخدمت وقتك في المشروع بشكل فاعل، (٢) تأكدت أن المعلم كان مطلعاً على تقدم عملك طوال فترة الواجب، و (٣) هنالك أدلة متينة على أن تمديد الوقت سيمكنك من تطوير منتج عالي الجودة.

فترة التمديد التي تطلبها: ....

قرار المعلم: ....

تعليقات المعلم: ....

قم بتطوير إجراءات لتقديم تحد ذي معنى؛ يشير الشكل رقم (٦-٥) إلى بعض الإستراتيجيات التي يمكن للمعلم استخدامها لتحدي المتعلمين المتقدمين الذين أتقنوا المحتوى الذي لا يزال معظم طلبة الصف بحاجة إلى دراسته. وبوجود هذه الإستراتيجيات، يدرك الطلبة وجود خطة ثابتة لنموهم، وهم لا يطورون توقعات للنجاح ببذل القليل من الجهد. تأكد أنك تعمل مع هؤلاء الطلبة لتزويدهم بعلاقات مهمة بين المعلمين ودعمهم عندما يكون العمل صعباً (وهذا هو الحال مراراً) وتزويد التغذية الراجعة عن عملهم. إن الطلبة المتفوقين بحاجة إلى دعم المعلم واهتمامه بقدر ما يحتاج أي طالب آخر، خصوصاً إذا كان عملهم متسماً بالتحدي المناسب، وإن أمكن، يمكن للتخطيط المشترك أو التدريس المشترك مع اختصاصي في تعليم الموهوبين أن يساعدك في تطوير عمل الطلبة على مستوى متقدم من التحدي.

الشكل رقم (٦-٥) : طرق تحدي المتعلمين المتقدمين

الإستراتيجية	التفسير
تطبيقات المحتوى المعقدة	قد يواجه متعلم متقدم التحدي باستخدام المعرفة الحالية والفَهم والمهارات في البرامج التي تكون غير مألوفة أو مجردة أو متعددة الأوجه. إن طلب هؤلاء الطلبة استخدام مجموعات متعددة من المهارات في الوقت نفسه لمعالجة المشاكل التي ليس لها حلّ جاهز قد تكون متسمة بالتحدي كذلك؛ على سبيل المثال، عمل معلم تراي في الصف الثالث مع معلم موارد المدرسة للمتعلمين المتقدمين لإيجاد مسألة رياضيات بهدف المتابعة، اضطر تراي إلى استخدام عمليات الجمع والطرح والضرب علاوة على الهندسة الأساسية لحلِّ المسألة. وعلى الرغم من أنه كان قد درس تلك المفاهيم في الصف فإنه نادرًا ما اضطر إلى استخدام عمليات متعددة في الوقت نفسه، وفي نهاية المطاف، شعر تراي بالحماسة للتفكير في شقِّ طريقه من خلال نهج نحو الرياضيات كان جديدًا عليه.
الموارد المتقدمة والموسعة	قد ينتج التحدي من استخدام مفاجئ للموارد المتقدمة من مثل الكتب أو الموقع الشبكي أو العلاقات مع الخبراء للحصول على فَهم أعمق للموضوع؛ على سبيل المثال، اقترح العاملون في حوض محلي لتربية الأسماك بعض موارد الإنترنت والموارد المطبوعة التي يمكن للويس، الطالب في الصف السابع، استخدامها لدراسة أنواع من الأسماك معرضة للانقراض في منطقته، ولأن لويس كان له مستوى معرفة متقدم من المعرفة في عدة مواضيع في وحدة العلوم، فقد شجعه معلمه على تطوير مشروع يبحث الوسائل الممكنة لحماية الأنواع وعرض حلوله واقتراحاته على وكالة بيئية. استغرق المشروع عدة أشهر، وعمل لويس في المشروع بدلاً من مشروعين متميزين في وحدته أكملهما معظم رفاق صفّه.
التركيز على الإنترنت	قد يكون بعض الطلبة متقدمين في مجال محتوى معين، ولكن ذلك المجال لا يثير اهتمامهم، وفي تلك الحالات، يمكن للطلبة التعلم عن مجال الاهتمام الشخصي بمرور الوقت الذي يحصلون عليه بفضل الإتقان المبكر للمحتوى المطلوب؛ على سبيل المثال، تعلم الطالب مات الرياضيات بسرعة في الصف الخامس واحتاج مرارًا إلى وقت أقل كثيرًا من أقرانه في الصف في إتقان موضوع ما، وعلى الرغم من أنه لم يجد الرياضيات مثيرة للاهتمام كثيرًا فقد كان متحمسًا جدًّا لدراسة علم الإنسان، وطور مات ومعلمه بحث طويل الأمد في علم الإنسان تولى دراسته عندما أكمل وحدة رياضيات في وقت مبكر.
إقامة العلاقات	يدرس الطلبة في أغلب الأحيان مواضيع في المدرسة بشكل غير متصل؛ لذا قد يكون مثيرًا ومتسمًا بالتحدي اكتشافهم العلاقات عبر مجالات المحتوى؛ على سبيل المثال، كانت الطالبة جانا جيدة في القراءة وتعرف الكثير عن الدراسات الاجتماعية. طورت معلمتها نشاط ارتكاز مستمر طالعت فيه روايات وسير عن الفترات الزمنية، والناس الذين كانت مع أقرانها في الصَّف يدرسونها في المدرسة. احتفظت بمجلة عن العلاقات التي رأتها عبر مطالعاتها (استجابة إلى الأسئلة التي وجهتها معلمتها واستنادًا على بصيرتها). عملت في نشاط ارتكاز عندما أتقنت محتوى الدراسات الاجتماعية بسرعة، وعندما أكملت أي واجب صفي مبكرًا، وعندما كانت هنالك واجبات معلمية تتعلق بالدراسات الاجتماعية أو اللغات كانت معلمتها تشعر أنها لا تحتاج إلى إكمالها.

الانتقال	يمتلك بعض المتعلمين المتقدمين أحيانًا موهبة كبيرة في مجال محتوى معين ورغبة في تعلّم المزيد عنه، وفي تلك الحالات، قد يكون التحدي الوحيد ذو المعنى أن يمضي الطلبة إلى الأمام وفقًا لسرعتهم. ويمكن تحقيق ذلك بمنح مواد نصّية مناسبة للمرحلة والدعم بتلك المواد، وأحيانًا قد يحتاج المتعلم إلى العمل مع الطلبة في صفٍّ أعلى في موضوع معين، وستحتاج المعلمة إلى العمل مع الطالب ووالديه لتمحيص مزايا ومساوئ رفع مستوى صفّ الطالب. يجب أن يكون الهدف إيجاد أفضل مصدر ممكن للتحدي لذلك الطالب في وقت معين، يجب مراقبة النتائج بدقّة وتعديلها عند الحاجة.

قم بتطوير إجراءات لكسب الوقت. يحتاج الطلبة الذين يواجهون صعوبات أحيانًا إلى مواصلة أداء المهام الحالية بعد إكمال طلبة آخرين لعملهم، وربما تحتاج كذلك إلى توجيه هؤلاء الطلبة إلى تطوير المعرفة الأساسية والفهَم والمهارات من السنوات السابقة. يجب في البداية تحديد المعرفة والفهَم والمهارات التي هي ضرورية حقًّا في نمو الطالب المستمر، والتي لم تتطور بعد، وبالتركيز على المعرفة التي لا تقبل تفاوضًا، والتي يجب أن يتقنها الطالب وإزالة ما هو لطيف معرفته إذا تيسر الوقت، يمكن في العادة تحديد قدر كبير من الوقت لمراجعة الأعمال السابقة من أجل معالجة الفجوات في المعرفة من السنوات السابقة، بينما نواصل المساعدة في تقدم الطلبة في الأهداف الراهنة. ويتضمن الشكل رقم (٦-٦) بعض الآليات لتركيز اهتمام الطلبة بالمعرفة التي لا يمكن التفاوض عليها والفهم والمهارات السابقة والحالية. ومهما كانت الإستراتيجيات التي تستخدمها لهذا الهدف، يجب الطلب من الطلبة أداء عمل أساسي ومخطط بصورة فاعلة، ويعرض بشكل متسلسل، ويراقب باستمرار. إن هذه المبادئ ضرورية في كل المراحل، وفي كل مجالات المحتوى، ويمكّن أحيانًا التّخطيط المشترك والتدريس المشترك مع اختصاص في التعلّم تحقيق منافع كبيرة لك وللطلبة.

الشكل رقم (٦-٦)
طرق كسب الوقت للطلبة الذين يواجهون صعوبات

الإستراتيجية	التفسير
عقود وقوائم ومحتويات التعلّم وبرامج الحاسوب	إن إستراتيجيات التدريس من هذا القبيل مصممة لمساعدة المعلمين في تقديم العمل المتنوع للطلبة حول مواضيع أو مهارات أو مفاهيم مشتركة؛ على سبيل المثال، قد يكون للطالب الذي يحتاج إلى ممارسة إضافية في المفردات الأكاديمية في العلوم عقد أو قائمة تعلّم تركز على المفردات العلمية، بينما يركز طلبة آخرون على محتوى مختلف، كما أن هذه الطرق تمكن كذلك المعلمين من إدخال المحتوى الحالي والسابق في واجبات الطلبة.
التدريس النظامي الفردي وفي مجموعات صغيرة	من المهم تخطيط وقت ثابت للعمل مع الأفراد في مجموعات صغيرة لديها فجوات تعلّم أو ممَنْ يتعلمون المحتوى بصعوبة. إن هذه وسيلة في غاية الكفاءة لِفَهم احتياجات الطلبة، وتقديم التدريس المستهدف وتقييم تقدم الطلبة.
الواجبات العلمية البديلة التي تنفذ في المنزل	المحاولة المستمرة لأداء الواجبات العلمية التي تتجاوز قدرة الطلبة تقود إلى الإحباط والتشويش، وإذا كان واجب معين غير مناسب لطالب، فمن الحكمة تكليف الطالب بأداء واجب يساعده على تحقيق التقدم في سدِّ فجوات التعلّم السابقة.
الواجبات المدعمة	يمكن مرارًا إقامة نسخة مدعمة من واجب يمكن لطلبة آخرين إكماله بدعم قليل أو بدون دعم، ويمكن أن يشمل الدعم توجيهات متدرجة وأمثلة وتحذيرات حيث قد يواجه الطلبة التشويش وملاحظات مدونة في الهوامش والمحتوى الذي تعاد كتابته بلغة أكثر وضوحًا وتوجيهات مسجلة أو مواد موارد، وتضمين اللغة الإنجليزية علاوة على اللغة الأولى للطالب.
التدريس المزدوج	من المفيد أحيانًا للطلاب مرحلة الدراسة الابتدائية العمل في مجال محتوى أكثر من مرة واحدة في اليوم؛ على سبيل المثال، قد يقابل الطالب مجموعتي قراءة للتدريب على مهارات فك الرموز أو الاستيعاب. ويمكن تقسيم بعض طلبة مرحلة الدراسة الثانوية في فئتين في الموضوع نفسه؛ يتولى المعلم في مجموعة تمييز المحتوى للطلبة، ويعزز المعلم في الثانية أهداف الفترة الأولى بطريقة مختلفة، ومراقبة تفكير الطلبة حول الفَهم أو عدم الفَهم، والتركيز على مهارات معقدة للغاية، وفي الحالة الأولى يجب أن تنسق الفترتان بإحكام شديد.

التعقـــــب

للمعلمين في كافة الصفوف مسؤولية حول مراقبة كفاءة الطلبة فيما يتعلق بأهداف التعلّم المحددة، ولا يتنوع الصَّف المتميّز إلى افتراض المعلم أن الطلبة يعملون أحيانًا بأهداف مختلفة، في أوقات مختلفة، أو لفترات مختلفة. وليس من الصعب معرفة "من أتقن ماذا" في صفّ متميّز ما دام المعلم واضحًا بشأن أهداف التعلّم الأساسية ولديه نظام لمراقبة

نمو الطلب نحو تحقيق تلك الأهداف. وبوجود نطاق واضح وسلسلة، أو تحديد لما يجب أن يتعلّمه الطلبة، يمكن للمعلم مراقبة تقدم طالب معين نحو الأهداف المثبتة حتى إذا كان الطالب يستخدم مواد مختلفة، وبجداول مختلفة، أو في مهام ذات مستويات مختلفة من الصعوبة. ويقدم الشكل رقم (٦-٧) مثالاً على نظام حفظ الوقت المستخدم في الصف بالمدرسة الابتدائية لمراقبة نمو الطالب في عناصر القراءة الرئيسة. ترتب الصفحات أبجديًّا حسب اسم الطالب، وترفق كل استمارة بعدة صفحات خالية في مجموعة متنوعة من السياقات. وحتى عندما يعمل الطلبة في أداء واجبات متنوعة، يتمكن الطالب من مراقبة تقدمهم بسهولة نحو الأهداف المشتركة. ويعرض الشكل رقم (٦-٨) مثالاً مشابهًا في مستوى الدراسة الثانوية.

تذكير مهم

إن المدرسة مكان تعلّم للطلبة والمعلمين على حد سواء، على الرغم من أن كل إجراء وأسلوب عمل روتيني في هذا الكتاب مهم في تقديم الهياكل الَّتي تمكّن من التَّدريس والتَّعلّم المرنين لا يوجد هنالك معنى لتدريس الطلبة من أي عمر فهمها وتنفيذها كلها مرة واحدة. إن هدفك يجب أن يبدأ بأساليب العمل الروتينية الأساسية، وتطبيق أساليب جديدة حسب الحاجة، وعندما يكون الطلبة مستعدين لها، وتتولى الصقل والتنقيح وأنت تمضي في العمل.

كما أن المعلمين الجدد في قيادة وإدارة صفّ متميّز بحاجة إلى رؤية أنفسهم كمتعلمين أيضًا، وبالنسبة لمعظم الطلبة من الضروري التفكير في تخطيط وتنفيذ ومراقبة كل أساليب العمل الروتينية في وقت واحد، يجب على المعلمين منح أنفسهم امتياز التعلّم مثلما يفعلون ذلك لطلبتهم، قم باختيار أسلوب عمل روتيني واحد أو أكثر تشعر أنهما مفيدان لدفع تدريسكم نحو الأمام، خطط لها بعناية، ونفذها عندما تشعر أنك مستعد، وقم بدراسة هذه النتائج وأنت تمضي في عملك، وخذ الوقت اللازم للصقل والشعور بالارتياح في تطبيق أسلوب عمل روتيني واحد أو مجموعة أساليب قبل أن تستخدم أساليب أخرى.

إذا وضعت نفسك في نمط ثابت من النمو ستتمكن في نهاية الأمر من استعادة كيف كان الأمر لدى التدريس بأية طريقة أخرى، وليس من المدهش أن يتعلّم طلبتك أساليب العمل الروتيني بشكل أسرع عند تلك النقطة، خذ خطوة واحدة ثم خطوة أخرى، وقم بفهم الأمور مع طلبتك، ولا تخش التعثر بين الحين والآخر، إن الأمر الأهم هو التمتع بالمسيرة.

الشكل رقم (٦-٧): سجل التقدم في القراءة

الطالب: ....

تاريخ التقييم الأول: ....

تاريخ التقييم الثاني: ....

تاريخ التقييم الثالث: ....

تاريخ التقييم الرابع: ....

عناصر القراءة	#١	#٢	#٣	#٤
إستراتيجيات القراءة				
- يتجاهل الكلمات غير المعروفة ويواصل القراءة				
-يخمن معنى الكلمة				
-يقرأ الجملة مرة أخرى				
-يستمد المعنى من الصور (للكلمة)				
-يستخدم حرف البداية كمفتاح				
-الوعي الظاهري				
-مفاهيم الطبع				
-الطريقة الصوتية في تعليم القراءة				
-تمييز الكلمات				
-الطلاقة				
-الاستيعاب				

تعليقات المعلم

#١	#٢	#٣	#٤

الشكل رقم (٦-٨): قائمة تدقيق مهارات الكتابة والكفاءات

الطالب: ....

التاريخ: ....

التقييم: ....

المحتوى والتعبير:

- الفكرة الرئيسة واضحة وملائمة.
- التفاصيل تدعم الفكرة/الحجة الرئيسة.
- تفاصيل وصفية تربط القارئ وتوسع الأفكار.
- تظهر فَهم الموضوع.
- تبيّن المعرفة حول الموضوع.

التنظيم:

- العنوان الفعال.
- المقدمة تثبت الهدف.
- التدفق المنطقي للفقرات.
- التدفق المنطقي للأفكار ضمن الفقرات.
- الإتفاقات الفعالة لتوجيه القارئ.
- الخاتمة تلخص/ تؤكد الفكرة (الأفكار) الرئيسة.

الأسلوب:

- اختيار الكلمات مناسب للجمهور/الموضوع.
- اختيار الكلمات دقيق للهدف.

- المفردات متنوعة وجذابة.
- الجمل كاملة.
- الجمل واضحة.
- طول الجمل متنوع.
- هيكل الجمل متنوع.

التقنية:

- الفاعل والفعل في الجمل متفقان.
- الصيغ الزمنية منسجمة.
- الفاعل والمفعول في الجمل متفقان.
- صيغة الجمع مستخدمة بشكل صحيح.
- استعمال الحروف الكبيرة صحيح.
- استعمال علامات التنقيط صحيح.
- استعمال الفواصل بشكل صحيح.
- استعمال الفواصل العليا صحيح.
- التهجئة الصحيحة.

تعليقات المعلم:

نعم، ولكن..
نقاط عالقة مشتركة حول التميّز

"تترابط كافة نواحي الحياة بالمعنى الحقيقي؛ ويقع الناس جميعًا في شبكة لا مفر منها من التبادلية القائمة على المصير الواحد الذي مفاده أن ما يؤثر في أحدهم يؤثر في الجميع بشكل غير مباشر. لا يمكنني أن أحقق ما أصبو إليه حتى تحققوا غايتكم، ولا يمكنكم أبدًا أن تحققوا ما تصبون إليه حتى أحقق غايتي؛ إن هذا هو الهيكل المترابط في الحياة الواقعية".

الدكتور مارتن لوثر كنج الابن

نادرًا ما يكسب البشر الحاجة إلى إحداث تغييرات كبيرة في حياتهم، والمعلمون بشر؛ وفي مواجهة الأدلة، من أن الأفضل لنا إذًا ممارسة تمارين أكثر، نؤكد أنه ليس لدينا الوقت الكافي، وفي مواجهة الحاجة إلى التوفير لليوم الصعب، يعلن كثيرٌ منا أنه ليس هنالك هامش في ميزانياتنا، وإذ نواجه الأدلة فإن للتدريس الذي يركز على الطالب فوائد متعددة للطلبة والمعلمين، ولدى المعلمين قائمة طويلة جاهزة من بيانات "نعم، ولكن...".

- لا أستطيع تحقيق التميّز في التدريس لأنني يجب أن أغطي المعايير للجميع.
- لا أستطيع تحقيق التميّز لأن الاختيار موحد المقياس ليس متميّزًا.
- لا أستطيع تحقيق التميّز في التدريس لأنني دائمًا منشغل للغاية، وليس لدي إطلاقًا أي وقت إضافي للتخطيط.
- لا أستطيع تحقيق التميّز لأنني أدرس عددًا من الطلبة أكثر مما ينبغي.

- لا أستطيع تحقيق التميّز لأن لدي كتاب نصوص واحد.
- لا أستطيع تحقيق التميّز لأن الصف أصغر مما ينبغي.
- لا أستطيع تحقيق التميّز في التدريس لأنه لن يعدّ الطلبة لدخول الجامعة.
- لا أستطيع تحقيق التميّز في التدريس لأن الآباء لن يقبلوا به.

في الحقيقة، أن معظم هذه التمارين سهلة المعالجة.

لا أستطيع تحقيق التميّز في التدريس لأنني يجب أن أغطي المعايير للجميع؛ إن التميّز نهج تدريسي ولا يفرض منهجًا على الرغم من أنه يشير، على أساس البحث الغزير والأدلة المرئية، إلى أن تعلّم الطلبة أكثر ديمومة وتصميمًا عندما يكون المنهج ثريًّا بالمعنى. إلا أن الهدف الرئيس للتميّز هو مساعدة المعلمين في تطوير واستخدام مسارات متعددة للطلبة لتعلّم ما يدرسون.

لا أستطيع تحقيق التميّز لأن الاختيار موحد المقياس ليس متميّزًا؛ تشير البحوث إلى أن أداء الطلبة سيكون في العادة أفضل في الاختبارات موحدة المقاييس عندما تسنح لها الفرصة للتعلّم في أنماط مفضلة، حتى إذا لم يكن الاختبار في النمط المفضل لديهم (على سبيل المثال؛ غريغورنكو مجارفين وستيرنبيرغ، ٢٠٠٢م؛ وستيرنبيرغ وتورف وغريغورنكو، ١٩٩٨م). إن هذا صحيح لأنهم تعلموا المحتوى بشكل أفضل لأنهم أخذوا الاختبارات بثقة أكبر، ولأنهم دخلوا الاختبارات بثقة أكبر في أنفسهم كمتعلمين. وثمة منطق قليل في تدريس الطلبة بشكل أخرق بالنسبة لهم ليكونوا "مستعدين" لاختبار صعب بالنسبة لهم.

لا أستطيع تحقيق التميّز في التدريس لأنني دائمًا منشغل للغاية وليس لدي إطلاقًا أي وقت إضافي للتخطيط؛ إن الفكرة ليست تخطيط كل شيء بالطريقة نفسها دائمًا ثم التميّز قبل كل شيء. بدلاً من ذلك، إن الفكرة هي تخطيط التدريس بشكل متميّز من البداية، علاوة على ذلك، من الجوهري للمعلمين التحرك وفقًا لوسائل

جديدة من التفكير في التدريس والتعلّم على مستوى ينتج النمو والتغير بدون أن يكون مبهرًا.

لا أستطيع تحقيق التميّز لأنني أدرس عددًا من الطلبة أكثر مما ينبغي؛ يطلق هذا التعليق المعلمون الذين لديهم (٢٠ – ٣٥) طالبًا في الصفوف. إن عدد الطلبة لا يبدو أنه يفرض الجواب، وفي الحقيقة أننا سمعنا هذا العذر من المعلمين الذين كان عدد طلبة صفوفهم منخفضًا، ويصل إلى (١٢) أو (١٥) طالبًا، كما عملنا مع معلمين يمارسون بانتظام التميّز بوجود أكثر من (٤٠) طالبًا في الصفوف. هل من المفيد إذا كانت نسبة المعلم – الطلبة أقل؟ من الصعب عدم تأييد ذلك غير أننا نرى بانتظام معلمين ذوي أحجام صفوف أقل يواصلون التدريس، كما فعلوا في الصفوف التي تضم طلبة أكثر.

لا أستطيع تحقيق التميّز لأن لدي كتاب نصوص واحد؛ ثمة مواد كثيرة غير كتاب النصوص؛ ويمكن للمعلمين في العادة الوصول إلى كتب نصوص قديمة أو مستعملة تحتوي على مواد في المواضيع نفسها مثل كتاب نصوص حالي، ولو أنه مؤلف على مستويات مختلفة من قابلية القراءة. إن الإنترنت يفتح الأبواب من حيث الاستعداد والاهتمام، وحتى اختيارات صور التعلّم؛ كما أن اختصاصيي الإعلام هم عبارة عن موارد مهمة للتوفيق بين المواد وبين احتياجات الطلبة.

لا أستطيع تحقيق التميّز لأن الصف أصغر مما ينبغي؛ من المفيد للغاية التدريس في مكان يتسم بالسعة إلا أن كثيرًا منا لا يتمتعون بهذه الرفاهية. ومرة أخرى، لا يبدو أن الغرفة صغيرة الحجم تثبط عزيمة المعلمين الذين يهدفون إلى ممارسة التدريس المتميّز، على الرغم من أن أولئك المعلمين يرغبون بلا ريب في التدريس في غرفة كبيرة، ولا يبدو أن الغرفة الكبيرة محفز تلقائي للتدريس الذي يركز على الطالب.

لا أستطيع تحقيق التميّز في التدريس لأنه لن يعدّ الطلبة لدخول الجامعة؛ إذا كان الطلبة مستعدين تنمويًّا لدخول الجامعة في سنِّ الثانية عشرة أو السادسة عشرة لأرسلوا إليها، إلا أنهم غير مستعدين لذلك، ويجب أن يعدَّ التميّز الفعال بشكل مطلق الطلبة للتعليم العالي بضمان أنهم يتعلمون المحتوى، وعادات التفكير، والمهارات الأكاديمية، والوعي الذاتي الضروري لمواصلة التعلّم. يجب أن يعدَّ التميّز الطلبة دائمًا للفصل التَّالي في حياتهم.

لا أستطيع تحقيق التميّز في التدريس لأن الآباء لن يقبلوا به؛ لن يرفض سوى القليل من الآباء فكرة معلم يعنى حقًّا بنمو طلبته ومن هو مستعد للاستثمار في ضمان حصول الطلبة على عام دراسي أكثر إنتاجًا. هذا ما يهدف التميّز إليه.

"نعم ... لكن" هذه الأعذار شائعة ويمكن توقعها؛ إنها شبكة أمان في وجه الدعوة إلى كسر أساليب العمل الروتيني المريحة التي ثبتناها في أغلب الأحيان، وإلى أي درجة يمكننا التمسك بها مما يبرر شعورنا بأن هذا "الشيء المسمى بالتميّز" غير عملي، على الأقل في صفوفنا. إلا أن معلمين كثيرين يؤمنون مبدئيًّا بتبرير "نعم، ولكن..." ويواصلون مراقبة طلبتهم والشعور بالتضايق بشكل مستمر في مواجهة إحباط الطلبة وركودهم، يخاطر أولئك الطلبة في نهاية المطاف، وينفذون طرق التركيز على الطالب في الصفوف ويدركون غالبًا شيئين؛ أولاً، إن طلبتهم هم المستفيدون من جهودهم؛ وثانيًا، إن تلبية احتياجات طلبتهم ليس ممنوعًا كما كانوا يفترضون.

يتعلّم هؤلاء المعلمون، بشكل متزايد ومطرد، أن يكونوا مستجيبين إلى الطلبة الذين يتولون تدريسهم وتشجع نتائج الطلبة الإيجابية تطور المعلم المستمر؛ تتوقف الأعذار في مكان ما في هذه العملية أن تكون هدفًا، وتصبح شيئًا من صنع الإنسان من الماضي؛ بعبارة أخرى، بدافع من الشعور بالضرورة وبتغذية من الشعور بالإنتاج يُجيب معلمون كثيرون على مشاغلهم من خلال الممارسات الفعالة بشكل متزايد.

إلا أنه ليست كل البيانات التي مفادها "نعم، ولكن..." أعذارًا تمثل ردًّا مبكرًا على التغيير. إن بعضها معقد ومربك، إنها تستمر حتى مع تغير المعلمين نحو تميّز فعال في صفوفهم. ويتضمن اثنان من المشاغل الأكثر تحديًّا طلبة أو سياقات تدريس وتدريج تتسم بالصعوبة البالغة في صف متميّز، سيستعرض الفصل الأخير بعض الأفكار والتوجيه بشأن هذين المجالين ولكليهما مضامين لقيادة وإدارة الصفِّ المتميّز. إن مجالي المشاغل هما: (١) تنفيذ التميّز مع الطلبة الذين يتسم سلوكهم بالتحدي الشديد، و (٢) التدرج والتميّز.

ولكن طلبتي مختلفون

ينظر عدد من المعلمين الذين يرغبون حقًّا بمنح كل طلبتهم فرصة الوصول إلى التفوق ومضاعفة قدراتهم إلى طلبتهم، ويخشون أن بعضهم، أو أن كثيرين منهم، أو كلهم لا يستطيعون التعامل مع الصفِّ المرن الذي يدعو إليه التميّز. من حيث الأساس، إن ردَّهم يشبه أحيانًا: "هذا رائع إلا أنني لا أعتقد أنكم تعرفون الطلبة الذين أدرسهم."لا يتسم هذا التعليق بالرفض لأن جزءًا من طلبتهم ليسوا قادرين الآن على اتخاذ القرارات لمصلحتهم الخاصة، أو التعاون، أو حتى تطبيق المبادئ التوجيهية لِنشاط الصفِّ.

من المهم ملاحظة أن كل المعلمين فعليًا، وفي أي وقت يدرسون بعض الطلبة الذين يكون حرمانهم، أو تثبيطهم، أو خيبتهم، أو نفورهم، أو إحباطهم، أو صدمتهم كبيرة للغاية، بحيث إن من الصعب، إن لم يكن من المستحيل، أن يعرضوا إسهامات مستدامة إلى مجتمع الصف. إن العمل مع القليل من هؤلاء الطلبة قد يكون متسمًا بالتحدي والألم، لذا، عندما تزدحم مدرسة أو صف بالطلبة الذين تتسم حياتهم بالارتباك الشديد بشكل أو آخر يكون التحدي هائلاً. لا توجد هنالك معادلة يطبقها المعلمون في الأوضاع من هذا القبيل. بدلاً من ذلك، تتطلب الصفوف من المعلم أعلى مستوى من الإبداع.

على الرغم من ذلك، توجد مبادئ مستمدة من البحوث، ومن الممارسة الفعالة في الصفِّ لتوجيه المعلمين الذين يعملون مع الطلبة المستنفرين بصورة عميقة، وسنشاطر بعض هذه المبادئ في الأقسام التالية في هذا الفصل بما فيها بعض الأفكار العامة عن قيادة وتوجيه الطلبة الذين تكون حياتهم أصعب مما يجب أن تكون عليه حياة شخص فتي، وبعض المبادئ التوجيهية للعمل مع مجموعات معينة من الطلبة الذين قد يمرّون بصعوبات أو يثيرونها في الصفوف.

إن أغلبية الطلبة في معظم الصفوف مستعدين وراغبين وقادرين على أن يكونوا جزءًا من جماعة تعلّم هي آمنة ومرحبة ومتحدية وداعمة، وقد يكون هنالك بعض الطلبة الذين يحتاجون أحيانًا إلى دعم إضافي وتذكير متكرر بالإجراءات والمبادئ التوجيهية. في مثل تلك الحالات، يكون التحدي الكبير في قيادة وإدارة الصف من واحد أو عدد قليل من الطلبة الذين ينتهكون القواعد باستمرار. وفي صفوف أخرى، لا يشعر أغلبية الطلبة بالانتماء إلى المدرسة، وسعي المعلم والطلبة إلى تحقيق صف منظم ومرن وأكثر شدة. إن المبادئ التوجيهية التالية ذات صلة بالسّياقين، ولكن من المرجح أنها بحاجة إلى التنفيذ بشكل مختلف في السياقين.

لا تقلل من توقعاتك للطلبة؛ يكون ملائمًا فيما يتعلق بالسلوك والمشاركة في الصفِّ، والوعي الذّاتي كمتعلم، كما يَصحُ هذا للنتائج الإدراكية، وفيما يخص التطور الإدراكي، يوجد كثير من الأدلة الكاملة بأن "علاج" الطلبة يعمل على تقييدهم (على سبيل المثال: ألينغتن، ١٩٩٤م؛ كون، ٢٠٠٣م؛ فينيان وسوانسن، ٢٠٠٠ م؛ وهيليارد، ٢٠٠٣م؛ هوبنفيرغ وليفين، ٢٠٠٨م). إن ما يحتاجون إليه من أجل النجاح هو توقعات عالية، والتسريع الذي يركز على محتوى جوهري لِدفعهم نحو الأمام، والدعم في مسيرتهم التعليمية (هوبفنبيرغ وليفين، ٢٠٠٨م). وفيما يخص المشاركة ذات المعنى في جماعة الصف ينطبق المبدأ نفسه. ومن بين كل الطلبة مَنْ يحتاجون إلى تعلّم مهارات الوعي الذّاتي الأكاديمي، والتعاون بين الأقران، وعضوية المجتمع فإن الطلبة الذين يحتاجون

لتلك المهارات هم أولئك الأبعد عن المهارات والوعد الذي تمثله. إن المسار نحو تحقيق هذه المهارات مع الطلبة المبعدين ليس سهلاً أو واضحًا أو سريعًا. وعلى الرغم من ذلك، لا يمكنك خدمة الطلبة المحرومين من الامتيازات بشكل جيد، ما لم تتابع النقطة التي يحتاجون إلى الوصول إليها وتوجيههم في ذلك الإتجاه. بعبارة أخرى، نحن نخذل الطلبة عندما نتمعن في اعتقادنا بأنهم لا يتمكنون من القيام به، وتقليل إدراكنا وفقًا لذلك وليس النظر إلى ما يحتاجون إلى القيام به، ويحاولون باستمرار رفعه إلى ذلك المستوى.

تحرك بطيئًا، ولكن بمثابرة نحو مساعدة كافة الطلبة في تلبية التوقعات نفسه؛ يمكنك تطبيق الأفكار وأساليب العمل الروتيني بشكل أبطأ في الأوضاع حيث يعرض كثير من الطلبة سلوكًا متسمًا بالتحدي، ويمكنك استخدام الأساليب الروتينية لفترات أقصر في الحصة أو اليوم الدراسي، وربما تحتاج إلى ممارسة أو تشكيل أساليب روتينية نموذجية بشكل أكثر تكرارًا، ولا شك في أنك تقوم بانطلاقات وإخفاقات كاذبة أكثر أثناء ذلك. إن ما يجب ألا تفعله هو قبول حتمية "الصفّ محكم الضبط"، التي توصل بطبيعتها الطلبة إلى فقدان الثقة، وتحرم الطلبة من فرصة السيطرة على أرواحهم كمتعلمين.

تعلّم من المطالبين المتحمسين؛ لا تكون القضية دائمًا أن الطلبة الذين يحدثون الفوضى باستمرار في حصة يعملون جيدًا في حصة أخرى. والفرق، خصوصًا بالنسبة للطلبة من الأسر منخفضة الدخل أو من الخلفية الإفريقية الأمريكية، هو أن المعلمين في الصفوف، حيث إن الطلبة ناجحون هم "مُطالبون متحمسون" (بوندي و روس، ٢٠٠٨م؛ وير، ٢٠٠٦م). إن لهؤلاء المعلمين صفتين مهمتين قد تبدوان منطويتان على تناقض إلا أنهما ترسلان إشارات مهمة إلى الطلبة، خصوصًا ممَنْ تكون مشاعرهم نحو المدرسة متضارية أو سلبية. وتتضمن كون المعلمين واضحين وصريحين بشأن التوقعات المتعلقة بالسلوك والعمل، فهم يرفضون الكلام الفارغ في الصفِّ، إلا أنهم في الوقت نفسه يوصلون إلى الطلبة القبول غير المشروط والإيمان الذي لا يتزعزع في قدرة الطالب على النجاح

والمشاركة التامة، من أجل تحقيق النجاح. وفي بعض ثقافات الآباء، يكون الآباء مباشرين أو حتى صريحين في بيان التوقعات وتصحيح سوء التصرف. وبالنسبة لبعض الطلبة من هذه الخلفيات فإن تلك الصراحة تشير إلى رعاية البالغين و"المُطالب المتحمس" يلاءم تلك صورة، وحتى الطلبة الذين تكون توقعاتهم الثقافية بصورة أكثر هدوءًا من التواصل، فقد يستفيدون من الوضوح إذا افتقروا إلى التركيب الداخلي الضروري لاتخاذ أحكام بالنيابة عنهم إذا كانت المطالب مغلفة بدفء الفَهم والقبول. كتب الفنان والمؤلف كوريتا كينت مرة أن الصديق هو مَنْ يحبّك كما هو أنت ويطري عليك لأنه يتوقع منك أن تصبح شخصًا أفضل. إن المطالبين المتحمسين يفعلون الشيء نفسه، وفي هذه العملية يقدمون الهياكل الخارجية اللازمة للبقاء والتوجيه الضروري لإيجاد هياكل داخلية تقود إلى التوجيه الذّاتي في نهاية الأمر.

تذكر أن الصغار سينجحون دائمًا إذا استطاعوا، سوزان كريغ (٢٠٠٨م) وروس غرين (٢٠٠٨م) هما اثنان من خبراء كثيرين عملوا مع متعلمين ساخطين، ويذكران أن النجاح مرضٍ للصغار أكثر من الفشل. لهذا السبب يعمل معظم الطلبة دائمًا ما هو أفضل لمصلحتهم إذا كانوا يمتلكون المهارات للقيام بذلك. إن فَهم هذه النقطة سيساعدك في التفكير في حدث ما، أو في الصف بشكل عام، من منظور الطالب (وسيساعدكم على تجنب مصيدة لوم الطّالب). ويكون السؤالان المتصلان بشكل وثيق بالموضوع هما: "ما المهارات الأكاديمية والشخصية التي يحتاج إليها هذا الطالب للتطور ليعالج حالات من هذا القبيل؟" و"ماذا أستطيع أن أفعل لمساعدة الطالب على تطوير تلك المهارات؟"

اسع كثيرًا إلى محاولة فَهم السبب وراء سوء تصرف الطالب؛ قد يشعر الطالب أنه مرفوض من قبل زملائه ومحبط من العمل الذي يتجاوز طاقته، ويشعر بالملل بشكل يومي، وأنه جائع ويرى أن المدرسة ليست على صلة بحياته، ويجد أنه من المستحيل الجلوس، والاستماع بقدر ما هو مطلوب، وأنه عضو مريض في الأسرة، أو أنه ضحية

الإساءة أو الإهمال. إن سلم الإمكانات طويل وواسع، وقد يكون من المفيد فَهم أصل السلوك غير المنتج بهدف معالجته بشكل يساعد الطالب على فَهم الحياة لا أن يجعلها معقدة له، ويذكرنا غرين أننا لسنا بحاجة إلى تشخيص لمعالجة سلوك سوء التكيّف لأن تشخيصًا لا ينتج أي إستراتيجيات للمضي إلى الأمام (٢٠٠٨م). إلا إن فَهم العالم من وجهة نظر الطالب قد يكون مفيدًا للغاية في مساعدتك على تحديد الخطوات التالية المفيدة على نحو يحتمل أن يكون مفيدًا وبعيدًا عن المشكلة ويقود إلى حلٍّ بناء وطويل الأمد. انطلاقًا من تلك النقطة، ستكون في وضع أفضل لمساعدة الطالب في فَهم سلوكه وتطوير الردود الإيجابية والمنتجة بشكل متزايد.

كن منتجًا؛ تذكرنا كريغ بأنها كانت معلمة شابة تركز على مساءلة الطالب حول سلوكه، وذات يوم اشتكت من طالب كان يواصل وبانتظام التشويش ووجهت إليها إحدى زميلاتها السؤال التالي:"ماذا يمكنك أن تغيري في ممارستك للتدريس كي تساعدي هذا الطفل ليكون أكثر نجاحًا؟" (٢٠٠٨م، ص.١٣). تذكّر بعض الأسس الرئيسة لهذا الكتاب التميّز، يعمل الطلبة بشكل أكثر إنتاجية وبنجاح عندما يشعر طلبة الصف بالأمان، وأن لهم قيمة ويحصلون على الدعم عندما يكون العمل الذي يطلبه منهم المعلمون ذوو مستوى مناسب من التحدي، وعندما يكون العمل يتعلق بالناحية الشخصية و/أو ثقافية (لذا فإنه مثير للاهتمام)، بالإضافة إلى توفر فرص للعمل بوسائل فاعلة لهم. إن العمل بمثابرة لضمان وجود هذه الظروف في الصفّ يؤدي إلى إزالة مشاكل كثيرة. قال معلم مخضرم ذات مرة: "إذا كان نظام الصَّفِّ مناسبًا للطفل فإن الطفل يترك الإلتزام بالنظام". إلا أن إدراك الأنماط المرتبطة بسلوك الطالب صعب العلاج. وقد تزيد احتمالية حصول الطالب على محصلة جيدة من إجلاسه الطالب في مكان معين، وتزويده بتوجيهات خطوة بخطوة وليس حسب الفقرة، وتذكير الطالب بالهدف الذي وضعه نصب عينيه، وتوزيع الطلبة في مجموعات بدلاً من المخاطرة بالاحتمال الكبير بأن طالبًا معينًا سيكون الطالب الأخير الذي تختاره المجموعة أو

السماح بوقت إضافي لانتظام الطلاب قبل الشروع بمهمة، وكما هو الحال لجميع جوانب التدريس فإن التخطيط للنجاح والتخطيط لتجنب الفشل تعدُّ أدوات قوية.

قم بإخماد المشاحنات؛ لا تدع المسائل الصغيرة تصبح نقاط مهمة، لا تتعامل مع السّلوك السَّلبي على أنه موجه ضدك شخصياً، يجب أن يكون شخص ما بالغًا، ثمة لحظة قوية في فيلم قف وسلِّم عندما يسلِّم المعلم كتاباً إلى طالب بطريقة تجعل الطالب يتعمد إسقاط الكتاب على الأرض، وفي إيماءة واحدة يلتقط المعلم الكتاب ويفتحه على الصفحة المطلوبة، ويواصل شرح ما يحتاج الطالب أن يفعله، وبرفض السماح بتصعيد تحدي الطالب، ركز المعلم على التعلّم وحافظ على تفاعل إيجابي مع الطالب، قم بالتركيز على التعلّم كلما كان ذلك ممكناً، لا تصبح محارباً مشاركاً مع الطالب.

لا تخش من تأخير معالجة حالات التوتر؛ بالطبع، يجب معالجة السلوك المتسم بالتحدي سريعاً إذا كانت سلامة الطلبة مسألة مهمة، إلا أنه في معظم الوقت من الممكن ومن الحكمة تأجيل التعامل مع مسألة السلوك. يمكنك القول (على انفراد إن أمكن): "أنت غاضب حاليًا ومن الصعب أن تركز على عملك، أريد التحدث معك بعد قليل حول هذه المسألة؛ في الوقت الحاضر، أرجو أن تكتب عن شعورك في صحيفتك". إن الوصف المباشر لخطوة الطالب التالية ستتباين، بالطبع، حسب احتياجات النوعية، وإن الهدف هنا هو منح وقت للتفكير قبل معالجة المسألة، وإن إزالة "الحرارة المرتفعة" من وضع متوتر يسمح بدخول "النور" إلى الصورة.

قم بالتعبير عن التعطف والاحترام لتحديد الحلول للمشكلة؛ عندما يكون الوقت مناسباً تحدث مع الطالب على انفراد بهدف إيجاد حلّ معقول ومقبول للمشكلة. يقترح كمينغس (٢٠٠٠م) وغرين (٢٠٠٨م) البدء بمحادثات مصحوبة بتعليقات مثل "لاحظت أنك لا تؤدي واجبك المنزلي، ساعدني في معرفة ما حدث"، و"أنت منزعج،

ساعدنيّ في فَهم ما تفكر فيه"، و"تحدث عمّا حدث في وقت سابق هذا اليوم عندما كنت غاضبًا جدًّا من تشارلز؟ أحتاج إلى فَهم مشاعرك". ومع تقدم المحادثة، قم بتوجيهها نحو نمط حلّ المشكلة. قل شيئًا من مثل "لنفكر معًا كيف نتجنب تكرار هذه المشكلة". إن الهدف في نهاية المطاف هو تطوير سلسلة خطوات سيتخذها الطلبة، وستدعم القضاء على المشكلة أو على الأقل تقليلها. أخيرًا، يمكنك إنهاء المحادثة بتعليق مثل: "أشكرك على الثقة بي بشكل كاف لتبلغني بشعورك والعمل معي في العثور على حلٍّ يمكننا استخدامه". ومن المهم أن تتأكد من فَهم المشكلة التي أثارت السلوك السلبي، وأن هنالك فرصة لاستكشاف تلك المشكلة وإيجاد حلّ ممكن بشكل عميق، وقد يبدو للبعض أن هذا النهج نحو السلوك السيئ "أسهل مما ينبغي" للطالب، أو أنه "يحرر الطالب من وضع صعب". وفي الواقع أن هذا النهج ينطوي على عنصرين مركزيين في التميّز هما: التّدريس والقيادة. إنه يساعد الطلبة على فَهم أنفسهم وتطوير أنواع المعرفة والمهارات الضرورية للنمو الشخصي والأكاديمي المستمر، وتأسيس نوع الثقة المطلوبة لاتباع قائد إلى مكان أفضل، ينطوي الانضباط على التّدريس والتّعلّم، بينما لا ينطوي العقاب عليهما.

لكن متطلبات إعطاء الدرجات لا تنجح مع التميز

تبدو إحدى المناقشات حول وضع علامات الطلبة وبطاقات التقارير غير مرتبطة بإدارة الصف، إلا أن الصف عبارة عن نظام تتبادل كل عناصره الاعتماد، وفي أغلب الأحيان، لا يكون التشويش بشأن التصنيف والتميّز عذرًا متسمًا بالرفض، بل يمكن أن يمثل اهتمامًا حقيقيًّا من المعلمين الذين يعملون بمثابرة من أجل تمييز التدريس، إلا أنهم يشعرون بالتعويق بسبب التنافر بين فلسفة وأهداف صف متميز وبين فلسفة وأهداف التصنيف. يقول أحد المعلمين: "قمت بلعب دور المشجع والمدرب والمساند طوال تسعة أسابيع. وفي اليوم الأخير من الأسابيع التسعة أصبحت القاضي، مما جعلنيّ أشعر أنني محتال".

يشعر المعلمون بالقلق حيث إن إعطاء درجات الطلبة، كما تمارسه المدارس في العادة، يبدو عقابياً للطلبة الذين يواجهون صعوبات، وأنه يكافئ (وبذلك فإنه يضر الطلبة ذوي القابلية العالية، ويتجهون نحو النجاح، ويضعف الثقة بين المعلم والطالب. ويشعرون كذلك بالقلق نوعاً ما حيث إن التميّز يتطلب من المعلم "التّلاعب" بالمعدلات لِيحصل الطلبة الضعفاء على درجات أعلى مقابل جهد أكبر أو أهداف أقل، كما يشعرون بالقلق أيضاً لأن الآباء والمعلمين وأعضاء مجلس إدارة المدرسة سوف يسيئون تفسير تلك المعدلات في المستوى التالي من التعليم. تكرر زميلة لنا وهي خبيرة في القياس والتصنيف أن عدم وجود مشكلة موروثة في التوفيق بين التّدرج والتميّز، وبدلاً من ذلك، فإن تطبيقات وضع العلامات مربكة للغاية كونها تحول كل شيء إلى مشكلة بينما تدل كل المؤشرات على أنها صحيحة.

لا يوجد صراع متأصل بين تطبيقات وضع علامات الطلبة السليمة وبين فلسفة التميّز. إن ما يراه المعلمون مسائل تنشأ في العادة من ممارسات وضع العلامات غير المتناسقة مع أفضل ممارسة لوضع العلامات، وليس لأن أفضل ممارسات وضع العلامات والتميّز غير متناسقة، يوصي الخبراء في مجال القياس والتصنيف عموماً بالمبادئ والممارسات التالية لوضع العلامات (على سبيل المثال: ايرل، ٢٠٠٣م؛ غوسكي، ٢٠٠٠م؛ غوسكي وبيلي، ٢٠٠١م؛ مارزانو، ٢٠٠٠م؛ اوكونر، ٢٠٠٢م؛ ويغينس، ١٩٩٣م). وبينما تقرأ وتفكر فيها، قم بالبحث عن كيفية دعمها أو تقويضها لأهداف التميّز.

وضع العلامات هو لحظة واحدة في سلسلة طويلة متدرجة من تقييم القرارات؛

ريما السؤال الأهم عن التميّز الذي يوجهه جميع معلمي المراحل ومجالات المواضيع والدول هو: "هل يمكنك التحدث عن التقييم والتميّز؟" لقد تعلمنا أن نطرح سؤالاً آخر: "فسر ما تعنيه بالتقييم؟". إن الجواب دائماً تقريباً هو: "التصنيف؛ لا أعرف كيف أدرج التميّز". يجب أن نوضح أن وضع العلامات والتقييم ليسا مترادفين. إن التقييم هو عملية

تحديد موقع الطلبة من الأهداف النسبية في وقت معين، أما وضع العلامات فهو بيان دوري ومعلن على نحو ما حول أداء الطالب في فترات محددة.

طبيعة قرارات المعلم عن التقييم ستؤثر في وضع العلامات؛ يرى معلمون كثيرون أن التقييم يعني أداء اختبارات كافية، وتسجيل عدد كاف من العلامات؛ ليتمكنوا من الدفاع عن معدل الطالب النهائي في نهاية فترة وضع العلامات، ويتطلب التميّز منظورًا مختلفًا، وتصبح التقييمات المسبقة والتقييمات التكوينية آليات لتزويد المعلم بالمعلومات من أجل التَّخطيط والمضاهاة بين احتياجات الطالب، والتدريس في الصفِّ، وتقديم التغذية الراجعة المفيدة إلى الطلبة عن تقدمهم. إن التقييمات المسبقة بدون علامات أما التقييمات التكوينية فإنها نادرًا ما تدرج أو أنها تدرج بعد توجيه إشعار مسبق، وبهذه الطريقة يساعد التقييم المستمر الطلبة على فَهم أهداف التَّعلّم وتتبع تقدمهم نحو تحقيق تلك الأهداف التي عندما توضع علامات لها تحدث التقييمات فعليًّا، ويجب على الأرجح أن يكون الطلبة على معرفة أو على دراية بأسلوب الاستعداد. تنشأ الاختلافات الشديدة في الصف عندما يرى المعلم حاجة الطلبة إلى الممارسة قبل أن "يجري قياسهم"، ويتصور عملية التقييم بأنها غنية بالمعلومات بشكل عام مقابل سلسلة من فرص التدريج. يجب أن يكون التدريس متميزًا، وتحدث طائفة من الفوائد عندما يصبح المعلمون أكثر كفاءة مع استخدام ما يتعلمونه عن الطلبة ليعالجوا بفعالية استعدادهم واحتياجات تعلّمهم، ويرتفع إنجاز الطلبة ويشرعون في تطوير مزيد من طريقة التفكير المتنامية عن أنفسهم كمتعلمين – مما يسهم في استثمارهم المستمر في التَّعلّم، كما تتلاشى "صدمة العلامة" ليس فقط لأن المعلم يمنح نقاطًا إضافية مقابل العمل، بل لأن استحقاق الطالب يستحق علامة أعلى.

يجب أن يكون التقييم متميزًا؛ تعزز التقييمات الفعالة احتمالية إظهار الطلبة حقًّا ما يعرفونه ويفهمونه ويستطيعون عمله، على الأرجح إنه يسمح بتقييمات تسمح بأكثر من طريقة واحدة لإظهار الإتقان لخدمة طلبة أكثر بشكل أفضل، علاوة على

ذلك، عندما يستخدم المعلمون أكثر من تقييم موجز واحد أو أكثر، فمن المرجح أن طلبة أكثر ستسنح لهم الفرصة لتقديم تفسير أكثر دقة لما تعلّموه. إن التَّعلّم متعدد الأوجه وتأخذ خطط التقييم الفاعلة الواقع بعين الاعتبار.

يجب أن ينبع وضع العلامات عن ممارسات التقييم الفعالة وليس إملائها؛ غالباً ما يحدث في المدارس أن الخلفية تؤثر في المقدمة في مسألة وضع العلامات، على سبيل المثال، نقول: "يجب أن يكون لدي في سجل الدرجات (١٠) علامات على الأقل، أي علامة لكل فترة، لذا يجب أن أمنح العلامات على كل شيء"، كما نقول: "كيف يمكنني توثيق تقديمي لتغذية راجعة نوعية إلى الطلبة عن تقدمهم، وتوليت توجيههم في تحديد الأهداف الشخصية لعملهم (١٠) مرات على الأقل؟"، أخيراً يمكننا القول: "لا أستطيع التواصل مع أي شيء سوى علامة الحرف الواحد لأن بطاقة التقرير لا تسمح لي". وفي الواقع يجب أن نقول: "ماذا أحتاج أن أفعل حول تقديم تقارير عن تقدم إنجاز الطلبة؟ ما الآليات، بما فيها بطاقة التقرير، التي يمكنها مساعدتي في القيام بذلك؟"

يجب أن تستند العلامات على أهداف تعلّم واضحة ومحددة؛ عندما يستطيع معلم أن يحدد بالضبط ما يجب أن يعرفه الطلبة ويفهموه ويتمكنون من أدائه من الوحدة، ونتيجة كل شطر من التَّعلّم في الوحدة، مما يعزز بشكل كبير فرص التنسيق بين الأهداف والتدريس والتقييمات، كما أن احتمال نجاح الطالب يتصاعد لأن توقعات نجاح الطلبة واضحة والتَّدريس متمحور بثبات على التوقعات والتقييمات المعدة لتحديد كفاءة كل طالب مع تلك التوقعات بالضبط، وعلى الرغم من أن هذا يبدو بسيطاً فإن التنسيق غير شائع، وباستخدام طريقة "التصميم نحو الخلف" لضمان إسهام توافق المنهج، والتدريس، والتقييم مباشرة في إنجاز الطالب، ويجعل "لحظة التدريج" أكثر شفافية وأكثر أمانة (ويغينس ومكتيغ، ١٩٩٨م).

يجب أن تكون الأدلة الَّتي تسهم في التدريج سليمة؛ يجب أن توصل العلامة بشكل واضح ومباشر ما يجب أن يفعله الطالب ويفهمه، وما يتمكن أن يفعله بالمقارنة مع

الأهداف المعلنة في وقت معين، ولا شك في أن من نتائج ممارسات التدريج البالية هي قيام المعلمين بخصم علامات من الاختبارات لأن الطلبة ينسون كتابة أسمائهم، ويرفعون العلامات لأن الطلبة يكملون مشاريع إضافية ذات علاقة هامشية بالنتائج الجوهرية، ويعدلون العلامات لأن الطلبة يتسمون باللطف أو الصعوبة، أو يخفضون العلامات لأن الطلبة لا يسلمون واجباتهم المدرسية التي ينجزونها في المنزل (حتى لو حصلوا على علامة شبه كاملة في التقييم النهائي). إن العلامة الثابتة ذات المعنى هي رسالة واضحة تعبر عن وضع الطالب بالنسبة إلى الأهداف الجوهرية، كما يعمل إلغاء تلك العناصر التي سبق مناقشتها في هذا الفصل من العلامات على مساعدة الطلبة في رسم طريقهم نحو النجاح ويديم الثقة بين الطالب والمعلم.

يجب وضع علامات للطلبة بموجب معايير واضحة وليس قاعدة سلوك؛ عندما يتنافس الطلبة مع بعضهم البعض في الصف، يصبح واضحًا بسرعة مَنْ سيكونون الفائزون ومَنْ سيكونون الخاسرون، إلا أنهم عندما يتنافسون وفقًا لمعايير محددة تحديدًا واضحًا، يكون لكل طالب فرصة في تحقيق النجاح، وهكذا فإن وضع العلامات وفق أفضل الممارسات والتميّز يدعم "منحنى J" وفيه فرصة لجميع الطلبة للحصول على علامات جيدة. إن هذا مناقض لمنحنى التوزيع الاعتيادي الذي لا ينجح فيه حقًّا سوى عدد قليل من الطلبة (توملينسن ومكتيغ، ٢٠٠٦م). تأمل إن كنت تفضل جراحًا ممارسته مستندة على منحنى(J) أم تفضل جراحًا يجري العمليات وفقًا لمنحنى التوزيع الطبيعي.

ضع العلامات في وقت لاحق في دائرة ولا تقم بذلك في وقت سابق؛ تخصص المدارس في العادة فترة ستة إلى تسعة أسابيع للطلبة لتطوير الكفاءة في مجموعة من أهداف المحتوى، ويشير هذا القرار إلى أن الطلبة يحتاجون تقريبًا لتلك الفترة لتحقيق تلك الأهداف، إلا أننا نبدأ عادة في تدريج الطلبة وفق المحتوى مبكرًا في فترة وضع العلامات، وإيجاد معدل العلامات المبكرة لوضع تقرير نهائي، والنتيجة هي سماع الطلبة من المعلم ما يلي: "آسف جدًّا لأن علاماتك كانت منخفضة في وقت مبكر في فترة وضع

العلامات. لقد حصلت على تقييم (أ) في التقييم النهائي، غير أن علاماتك المبكرة خفضت التقييم إلى (– ب). يجب أن يكون التقييم جماعيـًّا، والأمر المهم هنا هو أن الطالب استغرق فترة وضع العلامات كلها لِتعلُّم المعرفة الضرورية، والأمر الأهم هو أن يتمكن الطالب في نهاية الأمر من إظهار الكفاءة، وإذا تمسكنا بممارسة وضع العلامات فيما بعد في دائرة، وليس في وقت سابق، فإننا نشجع المثابرة (وطريقة التفكير المتنامية) في الطلبة الذين يواجهون صعوبات، ويحتاجون إلى وقت إضافي لِلتعلُّم، وكذلك في الطلبة المتقدمين الذين ربما يخشون أن معالجة العمل الذي يتحداهم سيقود إلى تخفيض وضعهم.

تقديم العناصر الرئيسة في تطور المتعلم ولكن بشكل منفصل؛ من الصعب في أغلب الأوقات معرفة ما تعنيه العلامة بشكل دقيق، ونميل بوصفنا معلمين إلى تقديم علامة تشمل القليل عن إنجاز المعلم، والقليل عن الامتثال، والقليل عن عادات العمل، والنتيجة أن العلامة تكون "مبتذلة"، وإن ما توصله رديء ولا يحقق الكثير لدعم إنجاز الطالب. ثمة ثلاثة عناصر يحتاج المعلم في الصَّف المتميِّز إلى تذكرها فيما يخص الطلبة وآبائهم: الإنجاز، وعادات طرق التفكير، والنمو. ويجب أن تمثل علامة الإنجاز ما يعرفه الطالب ويفهمه ويمكن أن يفعله في وقت معين بالنسبة إلى أهداف معلنة، ويجب أن تشير علامة عادات طريقة التفكير مساهمة الطالب في نجاحه. هل يمارس الطّالب المثابرة في وجه الصعوبة، ويطلب المساعدة لدى الحاجة، وينقح العمل لتحسين نوعيته، ويحدد ويتابع تحقيق أهداف أكاديمية مهمة، ويقبل التحديات، وينظر إلى المسائل من منظور أنواع مختلفة؟ يجب أن تنبع العلامة التي تركز على نمو الطالب من الأدلة على أن الطالب قد حقق أو لم يحقق تقدمًا قابلاً للقياس نحو تحقيق رسالة مهمة، ويجب ألا تدمج هذه العناصر الثلاثة في علامة واحدة، بل يجب أن تكون كيانات متميزة تعمل معًا لتوصيل رسالة مهمة: الأشخاص الذين يعملون بصورة فعالة سينمون، والنمو المثابر هو المفتاح إلى تحقيق الأهداف الأكاديمية وتجاوزها، وهذا هو جوهر طريقة التفكير

المتنامية؟ ومن المؤسف أنه نادرًا ما يكون ذلك جزءًا حيويًّا من المحادثة بين المعلم والطالب، والمحادثة بين الطالب والأب، والمحادثة بين الأب والطالب. إن القدرة على الاحتفاظ بالعناصر الثلاثة كافة في واجهة تفكير المعلم والطالب والأب تحقق الكثير لدفع تعلّم الطالب في اتجاه إيجابي، كما أنه يمهد السَّبيل أمام النجاح المستمر في الحياة، ومن الناحية المثالية، تمنح بطاقات التقارير الفرص لوضع العلامات على الإنجاز وعادات طريقة التفكير والتقدم. وفي الواقع تفعل بعض بطاقات التقارير ذلك إلا أن كثيرًا منها لا يفعل ذلك (وإذا لم يكن هنالك أي مجال لعلامة واحدة في بطاقة التقرير فلا بد من أنها علامة إنجاز الطالب)، غير أن غياب الخانات في بطاقة تقرير يجب ألا يلغي احتمال تولي المعلم المراقبة والإبلاغ عن جميع العناصر الثلاثة. إن المعلمين الذين يفهمون الترابط وأهمية كل العناصر الثلاثة في تطور الطالب يمكنهم القيام بما يلي:

- التحدث مع الآباء والطلبة عن جميع الجوانب الثلاثة لعمل المعلم في بداية السنة الدراسية، وطوال السنة، وفي اجتماعات الآباء – المعلمين.
- جعل الطلبة يحتفظون بسجلات مستمرة عن كافة الجوانب الثلاثة في تعلّمهم.
- عقد اجتماعات الآباء – المعلمين لتقييم تطور الطالب في المجالات الثلاثة ككل.
- إضافة ملحق ببطاقة التقرير في شكل بيان أو قائمة تدقيق.
- توجيه تقرير بالبريد الإلكتروني إلى الآباء مكون من ثلاثة أجزاء في نهاية كل فترة وضع المعدلات.

يعمل المعلمون الذين يدعون إلى التميّز أمورًا كثيرة لتشكيل ثقافة الصَّف بالاستناد على إنجاز الطالب. إن التقييم علنًا وضمان فَهم الآخرين لقيمة عادات العمل المنتج والإنجاز مساهمة مهمة للغاية يقدمها المعلمون إلى الصفوف التي يتوقع فيها كل طالب العمل بجد والنمو والنجاح.

لا يشمل دعم إنجاز الطالب في الصف المتميّز تعديل العلامة الممنوحة إلى إنجاز ليبدو أن طالبًا قد أتقن المحتوى، بينما لم يتحقق ذلك فعليًّا، وينشأ دعم نجاح الطالب عن معلم بطريقة التفكير المتنامية، وبيئة صف مصممة ومحاطة بالرعاية لبناء جماعة يدعم فيها جميع الطلبة إنجاز بعضهم البعض، ومنهج عالي الجودة يشرك الطلبة في العمل الصّعب الذي ينطوي عليه التعلّم، والتقييم المستمر الذي يقدم المعلومات إلى الخطوات التالية في عملية التعلّم (والذي يضم أفضل التطبيقات في التقييم، ووضع العلامات التي أشير إليها سابقًا في هذا الفصل)، والتدريس الذي يكون مستجيبًا إلى مستويات استعداد الطلبة المختلفة واهتماماتهم وأنواع تفضيل تعلّمهم، وبموجب هذه الشروط، تتدفق عملية وضع العلامات بشكل مناسب وطبيعي.

أفكار ختامية

بدأنا هذا الكتاب بالقول: إن ما ينتظرنا يتسم بالطموح، ونود اختتام الكتاب بالأفكار نفسها. لقد جمعنا، نحن المؤلفتان، معًا، خبرة تدريس تبلغ نحو (٧٥) سنة، وتولينا تدريس صفوف رياض الأطفال، وصفوف المدرسة الابتدائية والثانوية، وطلبة الدراسات الجامعية لمرحلة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه.

نحن نفهم أن التدريس مهنة صعبة للغاية وتزداد صعوبتها بسبب التفويضات الخارجية لتحقيق ما هو وهمي؛ أي ضمان وصول جميع الطلبة إلى نقطة الإتقان نفسها فيما يتعلق بجزء كبير من المحتوى في اليوم نفسه، والتّعبير عن ذلك الإتقان في ظلِّ نفس الظروف.

نحن نعرف أن حياة الطلبة معقدة دائمًا ونعرف جيدًا أن تعقيد حياة الطلبة يزداد بصورة مضاعفة نتيجة الأحداث الراهنة، كما نعرف أن المعلمين مسؤولين عن تنوع أكبر من المتعلمين مع تنوع للاحتياجات أكبر من أي وقت مضى، ونعرف أنه لا يوجد وقت كاف في اليوم، ولا أيام كافية في الأسبوع، ولا أسابيع كافية في السنة؛ لعمل ما

يجب على المعلمين القيام به. ونعرف كذلك أنه سيكون هنالك افتقار شديد إلى الطاقة لِتدريس ساعات أو أيام أو أسابيع إضافية إذا كانت جزءاً من التقويم المدرسي.

على الرغم من ذلك، نحن نعرف أيضاً أن كل طالب يدخل كل صفٍّ يلقى الدعم أو يجد استخفافاً به نتيجة مواقف المعلمين وقراراتهم المشتركة وممارساتهم، ونعرف أيضاً أن كل حياة فتية تُسترد بالتعليم هي انتصار فردي وجماعي. كما نعلم أن كل حياة فتية تُعرضها المدرسة إلى الأذى هي مأساة فردية وجماعية. إننا ندرك أن المدارس المعاصرة والمعلمين المعاصرين تحتاج إلى التطور فيما هو أبعد من القبول السَّلبي بما كان "جيداً بشكل كاف" في الماضي، كما نعرف أن هذا لا يمكن أن يحدث إلا عندما يطمح المعلمون إلى بذل قصارى جهودهم، وأثناء عملية إيجاد وسائل أفضل لإطلاق جذوة العبقرية الموجودة في كل إنسان يمتلك حجر صوان لإشعال التَّعلّم الحقيقي.

لا نتوقع أن يقرأ المعلمون كتاباً أو ينقرون على مفتاح لتحويل تدريسهم بشكل سحري، وبدلاً من ذلك، نعتقد أن هنالك معلمين يطمحون إلى فَهم فن ومهنة التَّدريس بشكل أفضل قليلاً كل يوم وهم مستعدون للمخاطرة بمواجهة قوة العمل الذي يتولون القيام به، ويتمتعون بالشجاعة الكافية لاتخاذ قرارات صغيرة وكبيرة كل يوم استناداً إلى منافع لطلبتهم. إننا نعرض آرائنا المتراكمة التي تشكل هذا الكتاب على هؤلاء المعلمين.

نعرف أن المعلمين يحولون الحياة، كما نعرف أننا كنا محظوظين لأننا كنا طلبتهم، ونحن نعرف ذلك لأننا نواصل التَّعلّم من المعلمين الطموحين – خطوة واحدة في كل مرة، يوماً بعد سنة بعد عقد – يبنون المسيرات الوظيفية والحياة وهم يمضون. إن هذا النوع من المعلمين متحمسون، وليسوا خائفين مما ينتظرهم، نأمل أن تنضم إليهم!

نعم، ولكن...

أمارس التدريس في صندوق من أربعة جدران مليئًا بالمقاييس المملة

إلا أنني أختار صنع مكان يشعر فيه المرء أنه بيته

أرى الطلبة كثيرًا ولكنني لا أعرفهم كما يجب

غير أنني أرفض السماح بجعلهم عديمي الوجود في ذهني

يغلبني إرسال مبادئ لا أكاد أتذكرها

إلا أنني لن أمثل التعلّم كعبء على الصغار

أعاني من نقص الوقت

لذا سأستخدم ما لدي لتحقيق أفضل فائدة لمَنْ أدرسهم

أنا صدى الطريقة التي كانت عليها المدرسة منذ الأبد

لكنني لن أوافق على إدامة الصدى جيلاً آخر

قيل لي إنني معلم جيد بقدر نتائج الاختبارات التي أضعها

إلا أنني لن أسمح لطلبتي أن يروا أنفسهم بوصفهم بيانات

أنا أعمل بشكل منفرد

وأنا أكثر تصميماً على ربط طلبتي بالعالم

أنا صغير في سلسلة القوة

إلا أنني أمتلك القوة لتغيير الحياة الفتية

ثمة أسباب كثيرة للإذعان وثلاثون سبباً، في خمس مرات في اليوم للنجاح

ما زلت أحتفظ بمعظم القرارات بشأن عملي

باستثناء القرار الأكثر أهمية.

مجموعة أدوات المعلم

الصفحة

التعرف على طلبتك من خلال الصور الرمزية

الشرح:

يمكن أن تحتوي الصور الرمزية على كل المعلومات عن شخص ما أو شيء ما، وهنالك أمثلة كثيرة متوافرة في الإنترنت تقدم وسائل أخرى لتعلّم شيء ما عن طلبتك، ويمكن أن تزود تمثيلاً صوريًّا آخر لتنوع خلفيات طلبتك واختياراتهم، ويمكنها أن تمهد لمناقشة حول سبب عدم امتلاك طلبة الصَّف مهام التَّعلّم نفسها، ولماذا قد تكون لهم اختيارات مختلفة عندما تقدم الفرص نفسها، يمكن عرض الصور الرمزية بسهولة على لوحة النشرات.

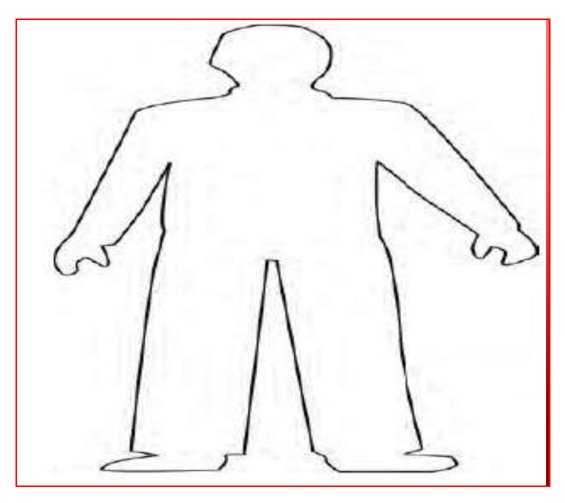
مثال:

زود كل طالب بصورة مقصوصة في شكل شخص، ثم زوده بالتعليمات التالية:

١. إذا كنت صبيًّا، لوّن البنطال باللون الأزرق وإذا كنت فتاة لوّن البنطال باللون الأحمر.
٢. صمم قميصًا ولوّنه وفقًا لموضوعك المفضل:
   - القراءة – أصفر.
   - الرياضيات – أخضر.
   - العلوم – برتقالي.
   - الدراسات الاجتماعية – البني.
٣. لوّن شعرك وفقًا للموضوع الأقل تفضيلاً لديك.
٤. قم بضم صفك المفضل في قميصك .
   - الفن – ارسم رمزًا مشوقًا.
   - الموسيقى – ارسم أشرطة على قميصك.

- التربية البدنية – ارسم لعبتك المفضلة أو نشاطك البدني.

٥. صمم قبعة بيسبول ولونها باللون الأرجواني إذا كنت تفضل العمل بمفردك أو لونها باللون الأسود إذا كنت تفضل العمل مع أشخاص آخرين.



٦. ارسم مثلثا على القبعة لكل من إخوانك وأخواتك. أكتب أسماءهم على كل مثلث.

٧. لوّن حذاءك وفقًا للطريقة المفضلة لديك في التّعلّم:

- البني – عبر أذنيك (الطريقة السمعية).
- الأزرق – من خلال لون عينيك (الطريقة البصرية).
- الأسود – كم خلال تحريك أو استخدام يديك (الطريقة الحركية).

٨. ارسم حقيبة ظهر في يدك؟ واجعل لون الحقيبة لونك المفضل. اكتب اثنتين من رغباتك لهذا الصف والتي أنت مستعد لمشاطرتهما مع صفك. إذا كان لديك أكثر من رغبتين أو إن كنت لا تريد مشاطرتها مع أي طالب، أكتب في صحيفتك أو تحدث معي عندما تكون مستعداً.

قصيدة المعلومات الشخصية

الشرح: يقوم الطلبة بتأليف بعض الأبيات أو القصائد كي تساعد المعلم أو المعلمة في معرفة طلابه جيداً، وتساعد الطلبة في معرفة بعضهم البعض، ويستمتع الطلبة بهذا النوع من القصائد لسهولة حفظه، ويمكن أن تكون على النسق التالي:

السَّطر الأول: الاسم الأول

السَّطر الثَّاني: عبارتان عنك

السَّطر الثَّالث: أربع كلمات تصفك

السَّطر الرَّابع: الَّذي يحب .... ، .... ، و ....

السَّطر الخامس: الَّذي يعتقد أن.................

السَّطر السَّادس: الَّذي يريد أن يصبح ....

السَّطر السَّابع: الَّذي يشعر بالقلق بسبب .... و ....

السَّطر الثَّامن: الَّذي لديه .... ، .... ، و ....

السَّطر التَّاسع: الَّذي يقول: " .... "

السَّطر العاشر: الاسم الأخير ....

شيري

إنها فتاة في الرابعة عشرة

شعرها بني، ولدي عينان خضراوان

قصيرة القامة، تحب الدعابة، وعملية، وتخاف أحيانًا

تحب أن أحاط بالأصدقاء، ومشاهدة التلفزيون، وسماع الموسيقى

تعتقد أن الأشخاص يجب أن يكونوا لطيفين مع بعضهم البعض

تود أن تكون مرشدة اجتماعية

وتشعر بالقلق على شقيقي الصغير وأمي

لها ابتسامة رائعة، وقلب طيب ، وكثيرة النّسيان

تقول: "هل تمزح معي

لامار

بطاقة الطالب الموجزة

الشرح:

تساعد بطاقات الطالب الشخصية في الاحتفاظ بسجلات يسهل الوصول إليها عن الطلبة بوصفهم متعلمين، ومن المفيد استعمال البطاقات مختلفة الألوان للحصص الدراسية. تحمل واجهة البطاقة اسم طالب، ويمكن تصميم الجهة الخلفية لتحتوي على أية معلومات قد تكون مفيدة لتخطيط التدريس وتصنيف الطلبة في مجموعات عمل. وفي المثال التالي يمكن تضمين المعلومات التالية:

- مكان لبيان مستوى الطالب في القراءة (الجانب الأيسر الأعلى).
- قائمة تدقيق لاختيارات التعلم المحتملة (الجانب الأيسر الأسفل).
- مكان لذكر اهتمامات الطلبة (الوسط).
- مؤشر التحاق الطالب بالمدرسة (الجانب الأعلى الأيمن).
- مكان لبيان أية تحديدات للخدمات المدرسية (الجانب الأسفل الأيمن).

المختصرات:

- Q/N (هل يعمل الطالب على نحو أفضل في الهدوء، أو بوجود الضوضاء)
- V/A/K (هل ينجذب الطالب نحو الطرق البصرية أم السمعية أم الحركية نحو التَّعلّم).
- G/S (هل يفضل الطّالب العمل مع الأقران أم بشكل مستقل؟).
- A/P/C (هل للطالب جوانب قوة في الطرق التحليلية أم العملية أم الإبداعية نحو التَّعلّم ؟)
- P/W (هل الطالب عموماً متعلم من نوع جزء من الكل أم الكل من جزء).

مثال:

جـامـالا فـيشــــر

جهة البطاقة الأمامية

الإلتحاق بالمدرسة   **مستوى القراءة**

الاهتمامات

كرة القدم

القصص الغامضة

ألعاب الفيديو

LP

Q/N

V/A/K

G/S

A/P/C   S/P

ELL

P/W

الجهة الخلفية

صمم بطاقتك البريدية الخاصة

الشرح:

يتولى الطلبة تصميم بطاقة بريدية تكشف شيئًا عنهم وعمّا يعتبرونه قيمًا؛ يستطيع الطلبة قصه، واستخدام الصور من المجلات، أو الصور من المنزل، أو الصور من الإنترنت، يجب أن يركزوا على العثور على الصور التي تبلغ الآخرين عنا كأشخاص.

مثال:



الجهة الأمامية

قائمة المعلومات الشخصية: الاسم الفترة الأب/ولي الأمر رقم الهاتف /أرقام الهواتف البريد الإلكتروني	على الجهة الخلفية من بطاقتك البريدية صف أهمية كل من صورك واشرح لماذا اخترت كل صورة / أو كل كلمة

الجهة الخلفية

أفكار لتشكيل مجتمع

الشرح:

إن تشكيل مجتمع من المتعلمين أمر مهم في دعم تعلّم الطلبة، ويمكن أن يشكل مجتمع المعلمين الذين يعملون من أجل تحقيق ذلك الهدف. جوهرياً كل شيء يفعله المعلم إما يدعم جماعة الصف أو يحطمها، ويمكن للأمثلة التالية المساعدة في تشكيل الجماعة.

مثال:

لعبة : إنني أتساءل من"

ضع عدة مربعات ورقية مختلفة الألوان في كيس صغير لكل طالب، على سبيل المثال؛ يمكن أن يكون لكل طالب مربع أحمر وأزرق وأخضر وأصفر، اطلب من الطلبة الوقوف في دائرة مع أكياسهم وأبلغهم أنك ستوجه أسئلة يجيبون عنها بمربعاتهم الملونة. يجب أن يحمل الطلبة اللون الذي يمثل اختيارهم (و"يجيب" عن السؤال)، ثم انظر حولك لترى إن كانوا يشبهون أقرانهم أم يختلفون عنهم. وضح أنه ليست للأسئلة التي ستوجهها أية إجابات "صحيحة" غير أن الإجابات ستساعد الجميع في فَهم ما يحبّ كل طالب وما لا يحبّه، استعمل الأسئلة الواردة أدناه أو استعمل أسئلة واقعية يستمتع بها الطلبة.

إنني أتساءل من يفضل ...

- الهامبورغر : قم باختيار اللون الأزرق.
- النقانق : قم باختيار اللون الأحمر.
- البيتزا : قم باختيار اللون الأخضر.
- المعكرونة والجبن : قم باختيار اللون الأصفر.

إنني أتساءل من يفضل ...



- كرة القدم : قم باختيار اللون الأزرق.
- الجري : قم باختيار اللون الأحمر.
- السباحة : قم باختيار اللون الأخضر.
- الجمباز : قم باختيار اللون الأصفر.

إنني أتساءل من يفضل ...

- لعبة فيديو : قم باختيار اللون الأزرق.
- لعبة الشطرنج : قم باختيار اللون الأحمر.
- لعبة الورق : قم باختيار اللون الأخضر.
- لعبة كاندي لاند: قم باختيار اللون الأصفر (Candyland لعبة يمارسها الأطفال الأمريكيون باستعمال منضدة من (١٣٤) مجالاً ملونًا).

لعبة الاصطفاف

الشرح:

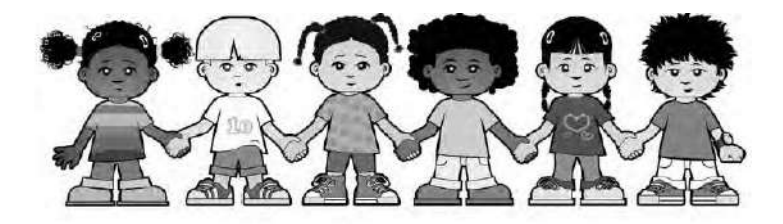
هذه نسخة من لعبة إنني "أتساءل من"، وتتطلب كذلك بعض التحضير، ويمكن تكييفها لأي صف، اطلب من الطلبة الاصطفاف بالدور من مبتدئ إلى خبير ليتشاركوا مشاهدة أنفسهم في أداء مهام متنوعة، اشرح للطلبة أنك ستذكر مهمة، ويجب أن يقرروا أين يرون أنفسهم بالنسبة لزملائهم، يجب أن يصطفوا، ويذكروا أين يقف أقرانهم، وكيف يرون أنفسهم لدى أداء تلك المهمة. إن من المفيد الانضمام إلى هذه الفعالية، وإظهار أن لديك نقاط قوة ونقاط ضعف (وتحتاج إلى الوقوف في أماكن مختلفة) حسب المهمة. وفيما يلي بعض الأمثلة للبدء باللعبة.

مثال:

- مهارات فنية: الرسم، النحت، الرسوم الكاريكاتورية.
- المهارات الميكانيكية: بناء الأشياء، تصليح الأشياء.
- المهارات الكتابية: كتابة القصص، نظم القصائد، كتابة اليوميات.
- مهارات المناظرة:إقناع شخص آخر بوجهة نظرك.
- المهارات المالية: توفير النقود، الالتزام بالميزانية.

أسئلة لمتابعة الطلبة:

- هل سنحت لأي أحد فرصة ليكون في جانب "الخبراء"؟
- هل سنحت لأي أحد فرصة ليكون في صف "المبتدئين"؟
- هل تعلمتم أمورًا جديدة من بعضكم البعض؟

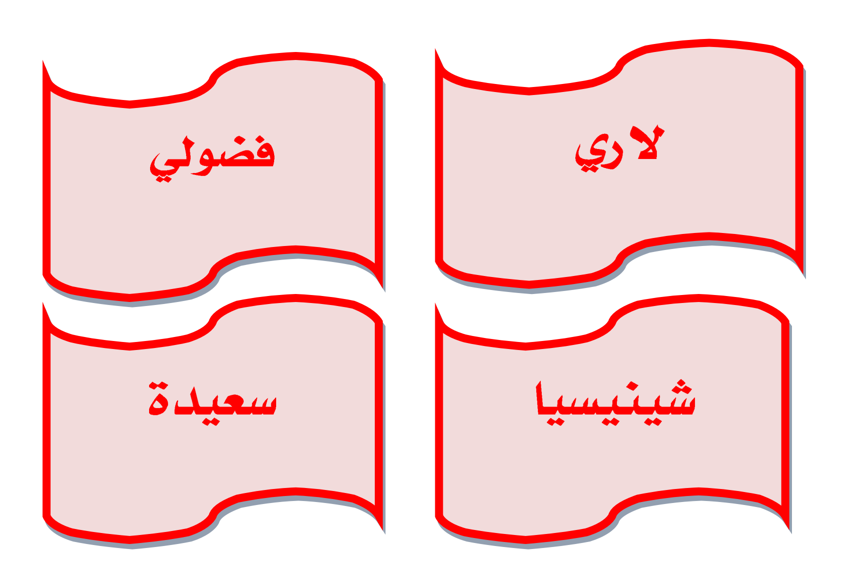


قطع الألغاز

الشرح:

يعمل الطلاب مع بعضهم البعض لترتيب لغز يمثل شيئًا مهمًا عن صفٍّ فعال أو شيئًا يشاطرونه، يمكن للمعلم كذلك استعمال قطع الألغاز التي تحمل أسماء الطلاب مكتوبة عليها مع الصفات التي يعتقدون أنها تضيف شيئًا إلى تكوين الصفِّ. إن الغرض من هذه المهمة هو استخدام قطع الألغاز كطريقة أخرى للمساعدة في تشكيل الجماعة في الصَّف عن طريق التوضيح للطلاب كيف يتعاونون جميعًا لجعل الصَّف فاعلاً، ويمكن استعمال هذه الفعالية لكسر الجليد لدى الطّلاب عند الإِلتقاء بأقرانهم لأنهم يجب أن يجعلوا قطع الألغاز تتناسب مع قطعة أحد زملائه، ويمكن صنع قطع الألغاز من الكرتون، ثم توزع على الطلاب عشوائيًّا لإكمال المهمة، ويمكن في مناقشة لاحقة الطلب من الطلاب بيان كيف يشبه الصف اللغز، ما أهمية وجود قطع منفصلة تشكل معًا وحدة متماسكة؟

مثال:



إبراز الطلبة

الشرح:

في سعي لجعل جميع الطلبة في الصفّ يشعرون أن لهم وضع خاص، يقوم معلمون كثيرون بإبراز الطلاب لكي تسنح لهم فرصة "التألق" و"مشاطرة" شيء ما عن أنفسهم مع بقية الطلاب في الصفّ. يمكن للطلاب جلب صور فوتوغرافية من المنزل، أو وضع رسوم من المعلومات التي يرغبون في مشاطرتها، ويمكن كذلك إبراز مجموعات من الطلاب إذا كانوا يفضلون العمل مع طالب آخر.

مثال:

ملك أو ملكة اليوم (أو الأسبوع)
(للطلاب الصغار)

اسمي .... وأنا ملك (ملكة) اليوم.

أسكن في .... مع .... لي .... إخوة وأخوات.

وأسماؤهم هي: ....

لدي .... حيوانات أليفة. إنها .... وأسماؤها هي ....

الشيء الذي أفضل القيام به هو .... أحب المدرسة عندما ....

اسمي مايكل وأنا ملك اليوم

أسكن في بيت مع أمي وأبي وشيقتي. لي شقيقتان

اسمهما ستيفاني ولوسي. لدي ثلاثة حيوانات أليفة. إنها كلاب

واسماؤها روجر وهيتمان وجاك. الشيء الذي أفضل القيام به هو

اللعب خارج البيت. أحبُّ المدرسة عندما نلعب ألعابًا شيقة.

(ملاحظة: يمكن للمعلم تدوين أية معلومات لا يمكن للطالب كتابتها أو رسمها).

نشرة الصف

(للطلبة الكبار)

أرسل إلى البيت (أو ضع على موقع المدرسة الإلكتروني) رسالة إخبارية تبرز الأفراد أو مجموعات الطلاب في عمود ثابت بعنوان "أراهن على أنك لم تعلم"، بحيث تسمح للطلاب بفرصة مشاطرة شيء ما عن أنفسهم فيما يتعلق باهتماماتهم وهوياتهم وتجاربهم وأحلامهم.

الأخبـــــــــار	
أراهن أنك لم تكن تعلم يمضي أليكس رودريغيز (١٣ سنة) معظم وقته في عطلة نهاية الأسبوعية في مساعدة عمه في كراجه. يقول عم أليكس: "إن أليكس يستطيع تحديد مشاكل السيارات بمثل مهارة عمال عمه الأكثر خبرة. يفضل أليكس إعادة تركيب سيارة رياضية قديمة تمَّ شرائها من مزاد سيارات. يأمل أليكس أن يتمكن يومًا من المشاركة في سباقات السيارات !	

مراكز التعلم

الشرح:

يمكن تقسيم الطلبة إلى مراكز تعلم مختلفة ذات مرونة كبيرة، وقد توجد بعض المراكز التي يحضرها الجميع مثل "مركز الالتقاء بالمعلم" وغيرها وأخرى يحضرها طلبة معينون مثل مركز الاستماع، ويقسم الطلبة في بعض الأيام إلى مركز معين ويمكنهم في أيام أخرى اختيار الحضور في مركز به عدد من الأماكن المتوافرة (على سبيل المثال، قد تكون لمركز الحاسوب "٤" أماكن فقط بسبب العدد المحدود من أجهزة الحاسوب). يجب تقسيم الطلبة حسب الاختيارات التي تعرض عليهم، وعلاوة على ذلك، يجب أن تتسم المهام بتشجيع المشاركة، وأن تكون ذات مستويات مناسبة لكي يحفز العمل في المركز على نمو الطلبة.

يعدُّ المثال التالي وسيلة مناسبة للمعلمين لتتبع عمل الطلبة، وفي أي المراكز قام الطالب بالعمل. إن جدول مركز التّعلّم وسيلة رائعة ليتتبع الطّلبة عملهم.

المهمة	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة
مركز الكتابة	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة
مركز الحاسوب	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة
معتزل الكتاب	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة
مركز التهجئ	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة
مركز الاستماع	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة
دراسة الكلمات	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة
الالتقاء بالمعلم	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة	أسماء الطلبة

الاسم .... الشهر ....

مراكز التعلم*

	فعالية المركز	التقييم الذاتي	تقييم المعلم
☑	مركز التكعيب الإبداعي		
	لقد خدعنا		
	مركز الكتابة الإبداعية		
	لا تنس قبعتك !		
	مركز الرياضيات		
	أنشطة إضافية:		
	موضوع مستقل إذا أكمل مبكرًا:		

(*) تطوير ديبي فيلد، معلمة الصف الرابع، مدرسة نيوكاسل الابتدائية، فيرجينيا بيتش، فيرجينيا.

بطاقات المهام*

الشرح:

إن بطاقات المهام مفيدة للغاية في تذكير الطلبة بتعليمات إكمال العمل، يمكن أن تكون مكتوبة بخط اليد أو مطبوعة على بطاقات الفهرسة أو الورق السميك أو لوحة الملصقات، ويمكن وضع بطاقات المهام في مراكز التعلّم حيث يمكن للطلبة تدقيقها بسهولة للتأكد أنهم يعرفون ما يفعلون ويفهمون قواعد المركز، ويعرفون أين يضعون عملهم لدى إكماله، كما يمكن استعمال بطاقات المهام كذلك في عمل المجموعات الصغيرة أو بيان الأدوار التي يتولاها الطالب بينما يعمل في مجموعة.

مثال: واجب في الرياضيات للصف الخامس: أجزاء من كل:

- **المجموعة (أ):** هدفك هو توصيل فكرة أن الكسور تمثل أجزاءً من كل.
  - تتولى تأليف كتاب للأطفال باستعمال الكسر نفسه مرارًا وتكرارًا. تذكر أن كل كسر يتحدث إلى الكل الذي يمثل جزءًا منه. سيطلب منك مشاركة كتبك مع المجموعات الأخرى.
  - المواد: ورق، قلم رصاص، ورق، أقلام فحم، أقلام تلوين.

- **المجموعة (ب):** هدفك هو التوصيل إلى أن الأجزاء المتعادلة متساوية، ويمكن التعبير عنها باستعمال: بسط الكسر ومقام الكسر.
  - المطلوب منك ملء دعوة وتذكر أنك جزء تدعو واحدًا أو أكثر من نظرائك إلى حفلة. اشرك بعض الأجزاء الممكنة ونظرائها مع مجموعتك. حاول أن تكون مبدعًا واستعمل أكبر عدد ممكن من النظائر لدى التفكير في مكان ووقت إقامة الحفلة. يجب تلوين قناعك ليمثل النظير الذي تدعوه إلى الحفلة ويجب ألا يوجد قناعان متماثلان بالضبط. ثم اكتب رسالة عن سبب دعوة كسور معينة وعدم دعوة كسور أخرى. سيطلب منك مشاركة نتاجك النّهائي مع مجموعات أخرى.
  - المواد: صيغ الدعوات، قناع، قلم رصاص، أقلام فحم، أقلام رصاص ملونة.

(*) تطوير ميشيل كروليكوفسكي، معلمة موارد للموهوبين، مدرسة نيوكاسل الابتدائية، فيرجينيا بيتش، فيرجينيا.

- **المجموعة (جـ)**: هدفك هو توصيل أن الكسور والكسور العشرية مترابطة وتمثل أجزاءً من كل. هنالك تمثيل عشري لكل كسر.
  - تولى سريعًا تحويل عدة كسور إلى أشكالها العشرية، يمكنك استعمال الحاسبة أو السَّبورة، قم باختيار الكسر واملأ الملصق المطلوب، وتذكر أنك الكسر، وأنك تصف عددك العشري، يجب أن يبيّن رسمك الكسر، إلا أن كتابتك يجب أن تصف كسرك العشري، سيطلب منك هذه المشاطرة مع المجموعات الأخرى.
  - المواد: آلات حاسبة، سبورات وأقلام سبورة، نموذج الملصق، قلم رصاص، أقلام فحم، أقلام تلوين.

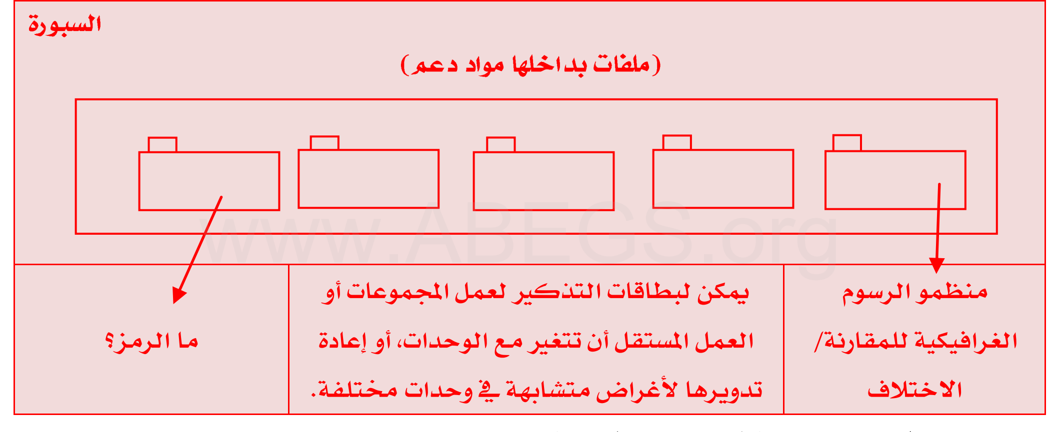
- **المجموعة (د)**: هدفك هو توصيل أن الأجزاء يمكن أن تكون كسور عشرية ونسب مئوية.
  - ستبدأ بتحويل عدة كسور إلى كسور عشرية ثم إلى نسب مئوية، استعمل حاسبة أو السبورة، قم باختيار الكسر، وألبس أشكال الأشخاص الورقية بوصفهم تمثيلاً بصريًّا لعمليات التحويل، ثم اكتب قصة قصيرة في الدفتر عن دولاب الملابس، سيطلب منك مشاركة هذه مع المجموعات الأخرى.
  - المواد: آلات حاسبة، سبورات وأقلام سبورة، دفتر، نماذج أشخاص من الورق، أقلام فحم، أقلام رصاص ملونة.

بطاقات التذكير

الشرح:

قم بتصميم بطاقات التذكير لمساعدة الطلبة الذين يواجهون صعوبة في إكمال الواجب، ويسجل المعلم ملاحظات تذكير على بطاقات المهام أو صفحات العمل، ويحتفظ بها منظمة في ملفات تعرض بشكل بارز في الصفّ. تزود بطاقات التذكير الطلبة بطريقة للمساعدة الذاتية لمعالجة المسائل لديهم عن المهمة، كما أنها تساعد الطلبة في العودة إلى المهمة دون الاضطرار إلى طلب المساعدة من المعلم.

مثال:



تطوير شيري كولبا، كيركوود/ كولورادو.

أمثلة أخرى على بطاقات التذكير:

صفحات الأنشطة مع إضافة تعليقات تحرير (ليست إجابات بل ملاحظات عن أسلوب المضي في العمل أو التذكير بمكان وجود الإجابات).

إطارات الكتابة لصيغ معينة (رسائل ودية، عروض كتب، رسائل إلى المحرر، مقالات إقناع، قطع معلومات.. إلخ).

أمثلة على المنتجات (كتيبات، ملصقات، صفحات الويب، إعلانات تلفزيونية للكتب، عروض باور بوينت وغيرها، التعليمات النموذجية، المبادئ التوجيهية للعرض وغيرها).

جلسات المساعدة

الشرح:

تساعد جلسات المساعدة التي تقدم دوريًّا أو روتينيًّا طوال أسبوع أو وحدة دراسة عندما تكون هنالك حاجة إلى المساعدة. بشكل عام، يتمُّ الإعلان عن مواعيد هذه الجلسات ويوقِّع الطلبة إذا احتاجوا إلى حضورها، يمكن أن يلتقي المعلم مع الطلبة بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة للإجابة عن الأسئلة، أو عرض المساعدة النوعية ليمضي الطلبة في إكمال واجب أو مشروع.

مثال:

يمكن أن تصبح جلسات المساعدة أنشطة فاعلة عندما:

- يكون الطلبة قد عملوا في واجب كتابة أطول، ويحتاجون إلى المساعدة في التنظيم والأفكار.
- يكون الطلبة قد عملوا في مشروعات مستقلة، ويحتاجون إلى مراجعة تقدمهم، والتأكد من أنهم في الطريق الصَّحيح لإكمال العمل في الموعد المقرر.
- يكون الطلبة قد عملوا في واجب من المعلم في الصف وهم غير متأكدين من أنهم يكملون الواجب بشكل صحيح.

أنشطة التركيز

الشرح:

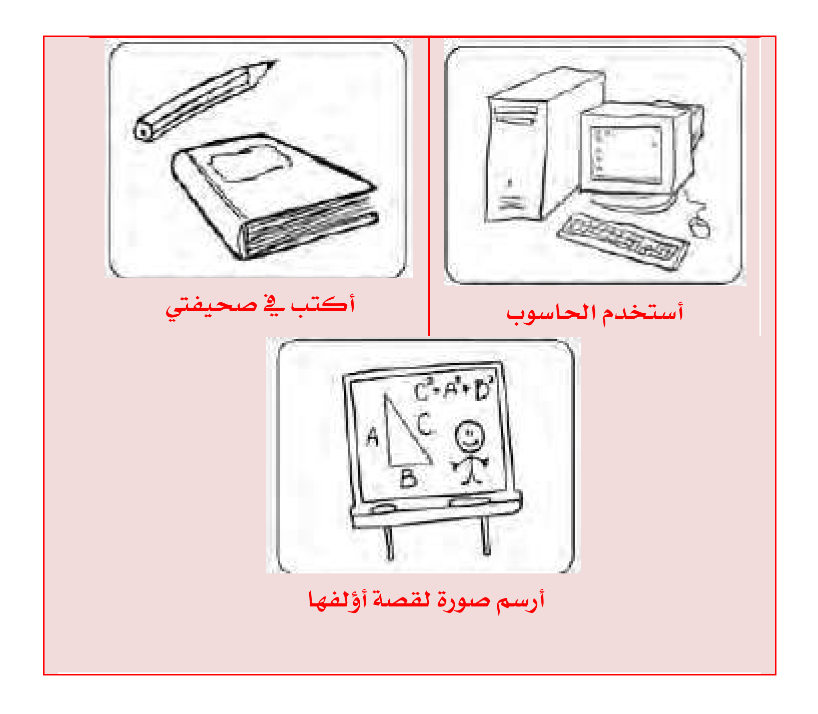
إن أنشطة التركيز عبارة عن مهام يمكن للطلبة إكمالها بشكل مستقل، ومما يضمن الوصول إلى هذه الأنشطة أن يتوافر للطلبة دائمًا اختيارات العمل المنتج، خصوصًا عندما يحتاجون إلى بدء العمل وإيقافه في أوقات مختلفة، أو عندما يكملون الواجبات قبل الآخرين، إن أنشطة التركيز مناسبة لكل مستويات الصّفوف، وكما تقيد عدد المرات التي يسرع فيها الطالب إلى المعلم قائلاً: "لقد أكملت الواجب، ماذا أفعل الآن؟"

قم بتغيير اختيارات التركيز بشكل دوري ليبقى اهتمام الطالب ومشاركته في مستوى عال، ويعقد الطلبة باستمرار ارتباطات جديدة مع المحتوى ذي الصلة.

مثال:

ملصق "أستطيع"
(لطلاب الصفوف الابتدائية الأولى)





أستخدم الحاسوب

أكتب في صحيفتي

أرسم صورة لقصة أؤلفها

اختيارات أنشطة التركيز

(لطلاب المدارس الابتدائية / طلبة المدارس المتوسطة)

- قم بالعمل على اختيار تقرير كتابك (اقرأ بهدوء حتى انتهاء الوقت). إذا كنت قد أكملت الكتاب، قم بمراجعته (استشر جدول بطاقات التذكير للاطلاع على المبادئ التوجيهية).
- قم بإكمال واحدًا من مذكرات الصحيفة الثلاث المقدمة.
- قم باختيار مجموعة اهتمامات التعلّم من اختيار ملف اختيارات التركيز.
- قم باختيار مجالاً واحدًا على الأقل من الممارسة المسبقة التي تعتقد أنك بحاجة إلى مراجعتها.
- اعمل على مشروعك الدائري المشترك أو المستقل.

اختيارات أنشطة التركيز
(لطلبة المدارس الثانوية)

- الصحف أو رموز التَّعلّم.
- عمليات توسيع المشاريع.
- القراءة المستقلة.
- عمل المختبرات.
- قراءات المقرر ذات العلاقة بالأسئلة أو أنشطة التوسيع.
- مراجعات لاختبار الكليات الأميركية ACT، واختبار الإنجاز القياسي SAT.
- اهتمامات المشروع.
- رزم التَّعلّم.
- الدراسات المستقلة.
- مهارات الحاسوب.
- المشروعات التعاونية البعيدة.

الدراسات الحلزونية

الشرح:

تركز الدراسة الحلزونية على اهتمام الطالب المتعلق بأحد جوانب المنهج؛ إنها تدعى دراسات حلزونية لأنها توسيع لوحدة دراسية في موضوع معين يرغب الطالب في تعلّم المزيد عنه. قد يعمل في دراسات حلزونية لفترات متنوعة من الوقت حسب طبيعة الموضوع وقابلية الطالب لمواصلة إدامة العمل المستقل، ويساعد الطلبة في تطوير أسئلة واضحة للدراسة وخطة للبحث وطريقة للعرض ومعايير لقياس النوعية، ويشمل إكمال دراسة حلزونية بصورة ناجحة الاحتفاظ بسجل الوقت الَّذي يتمُّ قضائه في الدراسة والموارد المستخدمة والأفكار المطورة والمهارات المكتسبة.

قد يكون لدى المعلمين استمارة تخطيط قياسية والتي يمكنها أن تساعد الطلبة في تنظيم أفكارهم لإكمال دراسة حلزونية. على سبيل المثال، قد تتطلب الاستمارة تولي الطلبة وصف الموضوع الذي يرغبون في التحقيق فيه، وإيراد الأسئلة التي يعتقدون أنه عليهم متابعتها وتحديد الموارد التي يعتقدون أنها مساعدة، وطرق العصف الذهني لمشاركة بحثهم مع جمهور، وتأسيس جدول زمني لإكمال العمل.

مثال:

بعد دراسة وحدة عن سقوط الحضارة الرومانية قررت ماغي أن تبحث في أسباب سقوط الحضارة اليونانية لتعلم المزيد عن سقوط الدول والحضارات ولتقارن بين الحدثين. ولهذا الغرض طورت ثلاثة أسئلة لتوجيه بحثها:

- ما العوامل التي تسهم في سقوط الدول والحضارات؟
- ما الذي يمكن عمله لتفادي ذلك السقوط ؟
- ما أوجه الشبه والاختلاف بين الحضارتين؟

تبدأ ماغي في البحث في مواقع الإنترنت التي تتناول الحضارتين وازدهارهما وسقوطهما، علاوة على ذلك تريد إجراء بعض الاستطلاعات بين زملائها لتتعرف أكثر عن الموضوع التي هي بصدده. كانت مدة الجدول الزمني لإكمال هذا المشروع أسبوعين، ووافق المعلم أن دراسة ماغي الحلزونية ستخدم كثيراً، وفي أي وقت تكون تلك الأنشطة متيسرة للطلبة، يمكن لماغي العمل في مشروعها في الصف، ولضمان سير المشروع يحدد المعلم موعداً لاجتماع "تدقيق" مع ماغي قبل نهاية الأسبوع الأول.

تولت ماغي في نهاية الأمر تطوير سلسلة ملفات رقمية في موقع معلمتها الشبكي وتضع هذه الملفات في متناول الجميع بما في ذلك الطلبة وزوار المدرسة. يمنح هذا المشروع ماغي فرصة لمتابعة مجال اهتمام شخصي وتطوير بحثها ومهارات العرض واستثمار أدوات التقنية وتثقيف الآخرين.

طلب وقت إضافي لمشروع ما

الشرح:

عندما يشعر الطلبة أنهم بحاجة إلى مزيد من الوقت لإكمال مشروع ما يمكنهم وضع طلب نظامي وتقديمه. إن إكمال الاستمارة يجعل الطلبة يتأملون في عادات عملهم والتّخطيط والمهارات التنظيمية والأهداف الشخصية، علاوة على ذلك يمنح إكمال الاستمارة للطلبة على كافة المستويات فرصة أخرى لتولي مسئولية تعلّمهم، وعندما يمنح تمديدًا للوقت، يجب أن يمنحوا فرصة توليد منتج على مستوى عال من الجودة. لا يهدف التمديد إلى مساعدة الطلبة على النجاح.

مثال:

عزيزي ....،

لقد انتهى الوقت المحدد لإكمال ....،

ولقد....

(قم بالتأشير على البنود المناسبة)

- **قمت بتطوير أسئلتي.**
- **عثرت على مصادري.**
- **وجدت الإجابات عن أسئلتي.**
- **أكملت منتجي.**
- **أخرى:** ....

لا أزال بحاجة إلى

(قم بالتأشير على البنود المناسبة)

- **إكمال منتجي.**

- إعداد العرض الخاص
- أخرى: ....

أعتقد أن مشروعي سيكون أفضل كثيرًا إذا منح تم منحي المزيد من الوقت لأن

....

أود طلب تغيير الموعد المحدد إلى ....

طالبك...............

قرار المعلم: ....

تعليقات إضافية:

....

....

قائمة المراجع

Allington، R. (1994). The schools we have، the schools we need. The Reading Teacher، 48(1), 14–29.

Aronson, J., Fried, C., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. Journal of Experimental Social Psychology, 38(2), 113–125.

Beane, J. (2005). A reason to teach: Creating classrooms of dignity and hope. Portsmouth, NH: Heinemann.

Bondy, E., & Ross, D. (2008). The teacher as warm demander. Educational Leadership, 66(1), 54–58.

Brighton، C. M.، Hertberg، H. L.، Moon، T. R.، Tomlinson، C. A.، & Callahan، C. M. (2005). The feasibility of high-end learning in a diverse middle school. Storrs، CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Carbonaro, W., & Gamoran, A. (2002). The production of achievement inequality in high school English. American Educational Research Journal, 39(4), 801–827.

Cohen, E. (1994). Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Collins, M., & Amabile, T. (1999). Motivation and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of creativity (pp. 297–312). New York: Cambridge University Press.

Cone, J. (2003). The construction of low achievement: A study of one detracked senior English class. Harvard Education Letter, 19(3), 4–5.

Cookson, P. (2009). What would Socrates say? Educational Leadership, 67(1), 10–12.

Craig, S. (2008). Reaching and teaching children who hurt: Strategies for your classroom. Baltimore: Paul H. Brookes.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. New York: Harper Collins.

Cummings, C. (2000). Winning strategies for classroom management. Alexandria, VA: ASCD.

Darling-Hammond, L. (2009). The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future. New York: Teachers College Press.

Delpit, L. (1995). Other people's children: Cultural conflict in the classroom. New York: The New Press.

DuFour, R., & Eaker, R. (1998). Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement. Bloomington, IN: Solution Tree.

Dunn, R., & Dunn, K. (1992). Teaching elementary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 3–6. Boston: Allyn & Bacon.

Dunn, R., & Dunn, K. (1993). Teaching secondary students through their individual learning styles:Practical approaches for grades 7–12. Boston: Allyn & Bacon.

Dweck, C. (2000). Self theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia, PA: Psychology Press.

Dweck, C. (2006). Mindset: The new psychology of success. New York: Random House.

Earl, L. (2003). Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Educational Research Service. (1993). Academic challenge for the children of poverty. Arlington, VA: Author.

Erickson, H. L. (2006). Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Finnian, C., & Swanson, J. (2000). Accelerating the learning of all students: Cultivating culture change in schools, classrooms, and individuals. Boulder, CO: Westview.

Fullan, M. (2001a). Leading in a culture of change. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2001b). The new meaning of educational change (3rd ed.). New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M., & LePore, P. (1995). An organizational analysis of the effects of ability grouping. American Educational Research Journal, 32(4), 687–715.

Gardner, H. (1985). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.

Gardner, J. (1961). Excellence: Can we be equal and excellent too? New York: Harper & Row.

Gilligan, C. (1982). In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge,MA: Harvard University Press.

Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. Applied Developmental Psychology, 24, 645–662.

Greene, M. (2000). Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change. San Francisco: Jossey-Bass.

Greene, R. (2008). Lost at school: Why our kids with behavioral challenges are falling through the cracks and how we can help them. New York: Scribner.

Gregorc, A. (1979). Learning/teaching styles: Potent forces behind them. Educational Leadership, 36, 234–236.

Grigorenko, E., Jarvin, L., & Sternberg, R. (2002). School-based tests of the triarchic theory of intelligence: Three settings, three samples, three syllabi. Contemporary Educational Psychology, 27(2), 167–208.

Gurian, M. (2001). Boys and girls learn differently: A guide for teachers and parents. San Francisco: Jossey-Bass.

Guskey, T. (2000). Grading policies that work against standards . . . and how to fix them. NASSP Bulletin, 84(620), 20–27.

Guskey, T., & Bailey, J. (2001). Developing grading and reporting systems for student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Haberman, M. (1991). The pedagogy of poverty versus good teaching. Phi Delta Kappan, 73(4), 290–294.

Heath, S. (1983). Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms.Cambridge, England: Cambridge University Press. 178 Leading and Managing a Differentiated Classroom

Hilliard, A. (2003). No mystery: Closing the achievement gap. In T. Perry, A. Hilliard, & C. Steele (Eds.), Young, gifted, and black: Promoting high achievement among African American students (pp. 131–165). Boston: Beacon.

Hodges, H. (2001). Overcoming a pedagogy of poverty. In R. W. Cole (Ed.), More strategies for educating everybody's children (pp. 1–9). Alexandria, VA: ASCD.

Hopfenberg, W., & Levin, H. (2008). The accelerated schools resource guide. San Francisco: Jossey-Bass.

INTASC. (1992) Model standards for beginning teacher licensing, assessment and development: A resource for state dialogue. Washington, DC: Interstate New Teacher Assessment and

Support Consortium.

Kopp, W. (2001). One day, all children . . . : The unlikely triumph of Teach for America and what I learned along the way. New York: Perseus Books.

Lasley, T., Matczynski, T., & Rowley, J. (1997). Instructional models: Strategies for teaching in a diverse society. Belmont, CA: Wadsworth.

LePage, P., Darling-Hammond, L., & Akar, H. (2005). Classroom management. In L. Darling Hammond & J. Bransford (Eds.), Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do (pp. 327–357). San Francisco: Jossey-Bass.

Marx, G. (2000). Ten trends: Educating children for a profoundly different future. Arlington, VA: Educational Research Service.

Marzano, R. J. (2000). Transforming classroom grading. Alexandria, VA: ASCD.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher. Alexandria, VA: ASCD.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review, 50(4), 370–396.

National Association for the Education of Young Children. (2001). NAEYC Standards for Early Childhood Preparation: Baccalaureate or Initial Licensure Level. Retrieved November 26, 2009, from http://condor.admin.ccny.cuny.edu/echilded/naeyc%202001.pdf

National Association for the Education of Young Children. (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8: A position statement of the National Association for the Education of Young Children. Retrieved

November 26, 2009, from: http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf
National Association of Secondary School Principals. (2004). Breaking ranks II: Strategies for leading high school reform. Reston, VA: Author.
National Association of Secondary School Principals. (2005). NASSP Legislative recommendations for high school reform. Retrieved May 8, 2010, from http://www.principals.org/Portals/0/Content/49743.pdf
National Board for Professional Teaching Standards. (2010). The standards. Retrieved May 8، 2010، from http://www.nbpts.org/the_standards/the_five_core_propositions
National Middle School Association. (2010). This we believe: Essential attributes and characteristics of successful schools. Retrieved November 26, 2009, from www.nmsa.org/AboutNMSA/ThisWeBelieve/The16Characteristics/tabid/1274/Default.aspx
National Research Council. (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, DC: National Academies Press.
O'Connor, K. (2002). How to grade for learning: Linking grades to standards (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Olson, K. (2009). Wounded by school: Recapturing the joy in learning and standing up to old school culture. New York: Teachers College Press.
Paley, V. G. (1993). You can't say you can't play. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Reeves, D. (2009). Leading change in your school: How to conquer myths, build commitment, and get results. Alexandria, VA: ASCD.
Rothstein-Fisch, C., & Trumbull, E. (2008). Managing diverse classrooms: How to build on students' cultural strengths. Alexandria, VA: ASCD.
Schlechty, P. (1997). Inventing better schools: An action plan for educational reform. San Francisco: Jossey-Bass.
Sizer, T. (1985). Horace's Compromise: The dilemma of the American high school. Boston: Houghton-Mifflin.
Sousa, D. (2001). How the brain learns (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R., Torff, B., & Grigorenko, E. (1998). Teaching triarchically improves school achievement. Journal of Educational Psychology، 90(3)، 374–384.

Stronge، J. (2002). Qualities of effective teachers. Alexandria، VA: ASCD.

Tannen، D. (1990). You just don’t understand: Women and men in conversation. New York: Ballantine.

Tomlinson, C. (1999). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. (2004). Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Conover, L., &

Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. Journal for the Education of the Gifted, 27(2/3), 119–145.

Tomlinson, C., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C., & McTighe, J. (2006). Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, J., Kaplan, C., Renzulli, S., Purcell, J., Leppien, J., Burns, D., Strickland، C. A.، & Imbeau، M. (2009). The parallel curriculum: A design to develop learner potential and challenge advanced learners (2nd ed.). Thousand Oaks، CA: Corwin Press.

Tompkins، J. (1996). A life in school: What the teacher learned. New York: Perseus Books.

Villa, R., & Thousand, J. (2005). Creating an inclusive school (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1986). Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press.

Wagner, T. (2008). The global achievement gap: Why even the best schools don’t teach the new survival skills our students need، and what we can do about it. New York: BasicBooks.

Ware، F. (2006). Warm demander pedagogy: Culturally responsive teaching that supports a culture of achievement for African American students. Urban Education, 41(4), 427–456.

Wiggins, G. (1992). Foreword. In R. Villa, J. Thousand, W. Stainback, & S. Stainback (Eds.), Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools (pp. xv–xvi). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Wiggins, G. (1993). Assessing student performance. San Francisco: Jossey-Bass.

Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). Understanding by design. Alexandria, VA: ASCD.

Wiggins، G., & McTighe، J. (2005). Understanding by design (2nd ed.). Alexandria، VA: ASCD.

Wolfe، P. (2010). Brain matters: Translating research into classroom practice (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Zhao, Y. (2009). Catching up or leading the way: American education in the age of globalization. Alexandria, VA: ASCD.

مسرد المصطلحات

English	العربية
Ability vs. readiness,	القابلية مقابل الاستعداد
Achievement gap, See also success	فجوة الإنجاز، انظر :كذلك كلمة نجاح
Activities vs. process,	أنشطة مقابل: عملية
Affect, defined,	يؤثر (معرّف)
All About Me bags,	حقائب كل شيء عني
Anchor Activities,	أنشطة التركيز
Anonymity, high school culture of …,	الجهل، ثقافة المدرسة الثانوية بشأن
Assessment	التقييم
Defined,	تعريف (التقييم)
Elements shaping,	صياغة عناصر (التقييم)
Getting to know students through,	التَّعرف على الطلبة من خلال (التقييم)
Grading and,	وضع العلامات (والتقييم)
Learning Centers for,	مراكز التَّعلّم (للتقييم)
Record-keeping for,	حفظ سجلات (التقييم)
Standardized test preparation,	إعداد الفحص القياسي (للتقييم)
Types of,	أنواع (التقييم)
Assignment Boards,	مجالس التقييم
Attendance,	الحضور
Bag of Names strategy,	إستراتيجية حقيبة الأسماء
Baseball Cards strategy,	إستراتيجية بطاقات البيسبول
Behavior, accountability for,	السلوك، المساءلة بسبب
Belief, for affecting change,	الاعتقاد، لإحداث التغيير
Belonging, human need for,	الانتماء، الحاجة الإنسانية إلى
Bio-Poems,	القصائد الشخصية
Birthday acknowledgements,	إقرارات الميلاد

Differentiation	التميّز
Based on student need, examples of,	استناداً إلى حاجة الطّلبة، أمثلة على
Benefits of,	منافع
Central premise of,	الأساس المركزي
Defined,	التّعريف
For disaffected learners,	للمتعلمين النّافرين
Grading requirements and,	متطلبات وضع العلامات
"I can't" statements about,	بيانات "لا أستطيع" عن
Importance of,	أهمية
Key elements of,	العناصر الرّئيسة لـ
Misunderstandings vs. reality,	حالات سوء الفَهم مقابل: الواقع
Pacing transition to,	قياس الانتقال إلى
Sameness vs. shared paradigms of,	التّشابه مقابل: النّماذج المشتركة
Student need and variance categories,	حاجة الطّالب وفئات التّفاوت
Teachers as leaders for change toward,	المعلمون بوصفهم قادة للتغيير نحو
Directions, giving	التّوجيهات، إعطاء
Clarity in,	الوضوح في
For multiple tasks,	للمهام المتعددة
Dismissal signal,	إشارة الطّرد
Diversity	التّنوع
Activities illustrating,	توضيح الأنشطة
In classrooms, reality of,	واقع (التّنوع) في الصف
In contemporary classrooms,	في الصّفوف المعاصرة
Graphing activity,	نشاط تصويري
As normal and positive, teaching supporting,	بوصفه معتاداً وإيجابيًّا، دعم التّدريس
Ear plugs, using,	سدادات الأذن، استعمال
Emotions and learning,	المشاعر والتَّعلّم

Empathy, demonstrating,	الاندماج الوجداني، إظهار
Ending the day/class,	إنهاء اليوم/الحصة
Environment. See learning environment	البيئة. انظر: بيئة التَّعلّم
Expectations	التوقعات
Classroom design communicating,	توصيل تصميم الصفِّ
Maintaining for all students,	الاستدامة لكل الطلبة
For professional teachers,	لكل المعلمين المهنيين
Start-up,	الانطلاق
Success and,	النجاح و
Expert of the Day strategy,	إستراتيجية خبير اليوم
Fairness	العدالة
Of exclusion, teaching about,	عدالة الاستبعاد، التدريس عن
The question of,	مسألة (العدالة)
Student conversations about,	محادثات الطّلبة عن (العدالة)
“First aid” strategy,	إستراتيجية "المساعدة الأولية"
Flexibility and effective groupings,	المرونة والتّقسيمات الفعالة
Floor plans,	خطط الأرضية
Formative assessments,	التقييمات التشكيلية
Furniture arrangements,	ترتيبات الأثاث
Gender, effect on learning profile	النّوع الاجتماعي، التّأثير على صورة التّعلّم
Getting to Know You game,	لعبة التّعرف عليك
“Give me five” strategy,	إستراتيجية "اعطني خمسة"
Glyphs,	الصّور الرّمزية
Graphing activity,	نشاط تصويري
Greetings at the Door strategy,	إستراتيجية التّحية عند الباب
Group members, managing,	أعضاء المجموعة، إدارة
Assigning students to,	تصنيف الطّلبة إلى

Equitable access to opportunities,	الوصول المتساوي إلى فرص (التَّعلّم)
Hierarchy of needs before,	الترتيب الهيكلي للاحتياجات قبل (التَّعلّم)
Patterns of,	أنماط (التَّعلّم)
Student ideas about differentiated,	أفكار الطّلبة عن التميّز
Learning capacity, maximizing,	قدرة التَّعلّم، تعظيم
Learning Centers,	مراكز التَّعلّم
Learning environment. See also design,	بيئة التَّعلّم ، انظر أيضًا: التَّصميم
Classroom	قاعة التَّدريس
Creating, role of the teacher in,	إنشاء (بيئة التَّعلّم)، دور المعلمين في
Dysfunctional, adequate, and orderly,	(بيئة التَّعلّم) ذات العلاقة بالخلل الوظيفي والمناسبة والمنظمة
Elements shaping,	صياغة العناصر
Learning profile,	صورة التعلم
Listening, active,	الإستماع ، نشط
Maslow's hierarchy of needs,	هرمية ماسلاو للإحتياجات
Materials	المواد
Ideas for storing,	أفكار لخزن (المواد)
Retrieving and return routines,	وسائل الإسترجاع والعودة
Mind-sets supporting success,	الذّهنية ودعم النّجاح
Mini-workshops to provide help,	ورش العمل المصغرة لتقديم المساعدة
Misbehavior, student,	سوء تصرف الطّالب
Modeling	وضع النّماذج
Community building,	تشكيل الجماعة
Graphing activity,	نشاط تصويري
Monitoring progress,	متابعة التقدّم
Motivation	الحثُّ
Effective group work for,	عمل المجموعة الفعال من أجل (الحثّ)

Interest and, الاهتمام و (الحثّ)
Mind-sets for success, الذّهنية من أجل النجاح
Teacher's role in, دور المعلم في (الحثّ)
Multiple tasks, giving directions for, المهام المتعددة، إعطاء التّوجيهات من أجل (الحثّ)
Name Sticks strategy, إستراتيجية أعواد الأسماء
National Association for the Education of Young Children,
الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار
National Association of Secondary School Principals
الجمعية الوطنية لمديري المدارس الثّانوية
National Board Certified Teachers (NBCTs), المجلس الوطني للمعلمين المؤهلين
National Board for Professional Teaching Standards
المجلس الوطني لمعايير التَّدريس المهني
National Middle School Association, الجمعية الوطنية للمدارس المتوسطة
Noise management, إدارة الضّوضاء
Note taking to know students, تدوين الملاحظات لمعرفة الطَّلبة
One Size Fits All activity, نشاط حجم واحد يناسب الجميع
One to Ten strategy, إستراتيجية واحد إلى عشرة
Opportunity, conveying the message of, الفرصة، توصيل رسالة الـ
Orbital, الدراسات المدارية
Organizers, ideas for placing, المنظمون، أفكار لوضع
Parents الآباء
Acceptance of differentiation, قبول التميّز
And grading, understanding, (الآباء) وفَهم وضع العلامات
And teachers in partnership, (الآباء) والمعلمون في شراكات
A Trip to the Doctor role-play, رحلة إلى أداء دور الطَّبيب
Participation, ensuring equitable, المشاركة، ضمان (المشاركة) المتساوية
Partner activities, أنشطة الشركاء
Persistence, conveying the message of, الإصرار، توصيل رسالة (الإصرار)

Record-keeping,	حفظ السّجلات
Reflection, conveying the message,	التَّأمل، توصيل الرّسالة
Report cards,	بطاقات التقرير
Respect, demonstrating,	الاِحترام، التَّعبير عن
Role-play activity,	نشاط أداء الأدوار
Routines and procedures,	وسائل الأعمال المتكررة والإجراءات
Benefits of,	المنافع
Calling on students,	مناداة الطَّلبة
Changing, resistance to,	التَّغيير، مقاومة
Ending the day/class,	إنهاء اليوم/الحصة
Establishing, introducing, and implementing,	التأسيس، تطبيق وتنفيذ
For getting help,	للحصول على المساعدة
For giving directions,	لإعطاء التَّوجيهات
In group work,	في عمل المجموعات
Monitoring progress with,	متابعة التقدم مع (الأعمال الروتينية والإجراءات)
For noise management,	لإدارة الضوضاء
Purpose of,	الغرض من
Rules, establishing,	القواعد، تثبيت
Starting the day/class,	بدء اليوم/الحصة
Time management and,	إدارة الوقت و
For transitioning,	لغرض التَّحول
Rules, establishing,	القواعد، تثبيت
School, wounded by,	المدرسة، التَّعرض للجرح
School culture of anonymity,	ثقافة الغفلية في المدرسة
Seating, assigned, sense-making activities,	أماكن الجلوس، تحديد أنشطة الإدراك
Sharing activity,	نشاط المشاطرة
Shelf space, ideas for using,	مكان الأرفف، أفكار لاِستخدام

Silent work, valuing,	العمل الصَّامت، تقييم
Sizer, Theodore,	سايزر، تيودور
Society, creating a desired,	المجتمع، تأسيس (مجتمع) مرغوب
Spinner System strategy,	إستراتيجية نظام سبينر
Standardized test preparation,	إعداد الفحص القياسي
Standards, covering material for,	المعايير، مواد تغطية لـ
Standing groups,	الجماعات الدَّائمة
Starting the day/class,	بدء اليوم/الحصة
Stoplight check strategy,	إستراتيجية التَّدقيق بالضوء الكشاف
Storytelling strategy,	إستراتيجية سرد القصص
Strengths and weaknesses bar graph,	مخطط أعمدة جوانب القوة والضعف
Student behavior,	سلوك الطلبة
Student contracts,	عقود الطلبة
student-focused instruction	التَّعليم الَّذي يركز على الطلبة
Professional expectations for teachers,	التَّوقعات المهنية للمعلمين
teachers as leaders for change toward,	المعلمون بوصفهم قادة للتغيير نحو
Students as able to learn, teaching supporting,	الطلبة بوصفهم قادرين على التَّعلّم دعم التدريس
Advanced, challenging,	المتقدم، التَّحدي
Belief in the worth and dignity of,	الإيمان بالقيمة والكرامة
Calling on equitably,	المناداة على نحو متساو
In community,	في الجماعة
Disaffected, leading and guiding,	قيادة وتوجيه (الطلبة) السَّاخطين
Equitable high-quality curriculum, success and,	المنهج المتساوي عالي النوعية، النَّجاح و
Helping, routines for,	المساعدة، الأعمال الرّوتينية من أجل
Helping other students,	مساعدة الطلبة الآخرين
Hierarchy of needs,	ترتيب الاحتياجات بشكل هرمي

Knowing as individuals, المعرفة كأفراد
Mind-sets and motivation to succeed, الذهنية والحافز للنجاح
Misbehavior in, managing, إدارة سوء تصرف (الطلبة)
Personalized world of, العالم الشخصي (للطلبة)
Preparing for college, الإعداد للكلية
Struggling, buying time for, success السعي، لِكسبِ الوقت للنجاح
For disaffected learners, للطلبة السَّاخطين
Establishing expectations and, تثبيت التَّوقعات و
Mind-sets supporting, دعم الذّهنية
As possible for all students, teaching sup-porting/maximizing,
كما هو ممكن لكل الطلبة، تدريس الدَّعم/التَّعظيم
Principles that benefit learners, المبادئ التي تنفع المتعلمين
Student conversations about, محادثات الطَّلبة عن
Summative assessments, التقييمات الإضافية
Supplies, ideas for storing, التجهيزات، أفكار لخزن
Supply student strategy, إستراتيجية تجهيز الطَّلبة
surveys to know students, مسوح معرفة الإستراتيجية
Task Cards, بطاقات المهام
Teacher–parent relationship, علاقات المعلم – الأب
Teachers المعلمون
Behaviors healing wounded learners, سلوكيات شفاء المتعلمين المجروحين
Culturally competent, الكفء من منظور ثقافي
“I can’t” statements from, بيانات "لا أستطيع" من
And parents in partnership, والآباء في مشاركة
Professional, expectations for, المهنيون، التوقعات لـ
Successful, characteristics of, الناجحين، خصائص (المعلمين)
With teachers, in partnership, مع المعلمين، في شراكة

Teachers as leaders for change,	المعلمون بوصفهم قادة للتغيير
Of colleagues,	للزملاء
Of parents,	للآباء
Of principals and administrators,	للمديرين والإداريين
Teacher's desk,	طاولة المعلم
Teacher–student mind-set interactions,	تفاعل ذهنية المعلم مع الطَّالب
Teacher–student ratio,	نسبة المعلم – الطَّالب
Teaching	التَّدريس
Collegial, benefits of,	منافع التدريس الجامعي
Common belief systems about,	نظم الاعتقاد المشتركة عن
Defensive,	دفاعي
Effective, student conversations about,	الفعال، محادثات الطَّلبة عن
Goals of,	أهداف (التَّدريس)
Interdependent elements of,	العناصر المتبادلة الاعتماد (لِلتدريس)
Shared vision of, developing with students,	تطوير الرؤية المشتركة (نحو التَّدريس) مع الطلبة
Will and skill elements of,	الإرادة وعناصر مهارة (التَّدريس)
Time management,	إدارة الوقت
Time requirements,	متطلبات الوقت
Tracking practices,	ممارسات التَّتبع
Transition routines,	وسائل العمل الرّوتينية للتحول
A Trip to the Doctor role-play,	أداء دور رحلة إلى الطَّبيب
Trust,	الثّقة
Vision, questions for developing a shared	الرؤية، أسئلة لتطوير (رؤية) مشتركة
Follow-up conversations, importance of,	محادثات المتابعة، أهمية
Given the differences we see, how should I teach you?	بسبب الفروق التي نلاحظها، كيف يجب أن أتولى تدريسكم؟

How can I learn more about your starting points, interests, and best ways of learning?, كيف يمكن أن أتعلم مزيداً عن نقاط البدء والاهتمامات وأفضل وسائل التَّعلّم لديك؟

If our classroom is going to work for all of us, what will it be like?

إذا كان صفنا سيعمل لنا جميعًا، كيف سيكون ذلك؟

If we have a differentiated classroom, can it be fair?

إذا كان لدينا صفّ متميّز هل سيكون ذلك عادلاً؟

Introduction to, مقدمة إلى

What will success in this class mean? ماذا سيعني النجاح في هذا الصَّفّ؟

Who are you as learners? من أنتم كمتعلمين؟

Wall space, ideas for using, مجال الجدران، أفكار لإستعمال

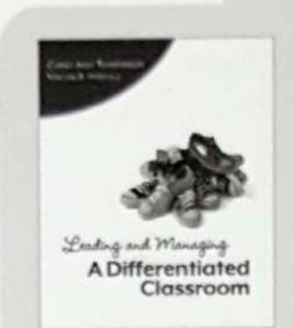
Warm demanders, المطالبون الدافئون

Work plans, reviewing, خطط العمل، مراجعة

Wounded by school, مجروحون بالمدرسة

"Yes, But . . .", "نعم، ولكن..."

"Yes, but" statements from teachers, بيانات "نعم، ولكن" من المعلمين





يعتبر معلمو الزمن الحاضر مسئولين عن مجموعة أكثر تنوعًا من متعلمين ذوي تنوع من الاحتياجات أكبر من أي وقت مضى. وعندما تضيف المتغيرات المستمرة للتقنية والأحداث الجارية، فإن التعقيدات في حياة الطلبة والمعلمين تتزايد بشكل أسرع، وعدد قليل جدًا من المعلمين ينجح في تدريس الصف كله، وهم يضعون في أذهانهم الطالب الفرد.

في كتاب قيادة وإدارة صف متميز للمؤلفة كارول آن توملنسون ومارسيا ب. ايمبو تمّ التطرق إلى مسألة كيفية معالجة الفروق بين الطلبة على نحو دقيق، لم يسبق له مثيل. يركز النصف الأول من الكتاب على ما تعنيه قيادة صف متميّز بشكل فاعل بالنسبة للمعلم. ويتعلّم القارئ كيف يصبح قائدًا يتمتع بثقة وفاعلية أكثر من أجل الصف الأكثر استجابة وفي داخله والذي يركز على الطالب.

ويركز النصف الثاني من الكتاب على آلية إدارة الصف المتميّز. إن المعلم الذي تكون لديه أفضل النوايا والخطط للتميز لا يمكن – ولن – يتقدم نحو الأمام ما لم يكن موفقًا في ترجمة تلك الأفكار إلى ممارسة في الصف. بعبارة أخرى، إن المعلمين غير الموفقين في إدارة صف مرن لن ينفذوا تمييز التدريس حتى لو فهموه، وقبلوا الحاجة إليه، وتمكنوا من التخطيط له.

ترى كل من توملنسون وامبو أن الاعتماد المتبادل المتأصل بين قيادة وإدارة صف متميز هو في جوهر التعليم في القرن الحادي والعشرين. يتضمن هذا الدليل الجوهري إلى التميّز، كذلك مجموعة مفيدة من أدوات المعلم لتنفيذ أنشطة التدريس وإستراتيجياته التي تساعد أي معلم في توسيع قدراته على إفساح المجال للعمل بلا كلل بالنيابة عن كل طالب.



للحصول على مزيد من النسخ اتصل على الموزع الوحيد لاصدارات
مكتب التربية العربي لدول الخليج، مكتبة تربية الغد
جوال ٠٥٠٥٤٤٦٤٨٠ (٠٠٩٦٦) - ٠٥٠٣٤٢١١٢٤ (٠٠٩٦٦)
هاتف: ٢٠٨٤٢٤٤(٠٠٩٦٦١) فاكس: ٤٧١٥٩٨٣(٠٠٩٦٦١)
ص.ب: ٣٢٥٣٣٨ - الرياض ١١٣٧١ - المملكة العربية السعودية




ISBN 978-9960-15-451-0